

TIBETANISERING

Religiøs og etnisk utdanning av tibetanske flyktningbarn

i Nord-India



TRUDE LIND

Hovedfagsoppgave i religionshistorie | Institutt for kulturstudier og orientalske språk

Universitetet i Oslo | Vår 2007

FORORD

Først vil jeg takke Hanna Havnevik for kyndig veiledning under arbeidet med hovedfagsoppgaven. Hennes inngående kjennskap til tibetansk kultur og religion er vært til uvurderlig hjelp. Deretter vil jeg takke Nora Stene Preston for gode litteraturhenvisninger innen fagfeltet barneforskning, og Tenzin Thargyal som tålmodig ga meg en innføring i tibetansk språk.

Jeg vil også takke Berit Bakkane, fra SOS Barnebyer i Norge. Hun hjalp meg med å skaffe forskningstillatelse, slik at jeg kunne utføre feltarbeidet mitt ved Tibetan Children's Village (TCV) i Dharamsala høsten 2003. TCV Dharamsala ønsket meg velkommen i en travel hverdag, og både elever og ansatte ved skolen tok imot meg med åpne armer. Spesielt Dickyi Choeden og seks elever fra klasse 6D og 6P delte raust av sin tid og erfaring.

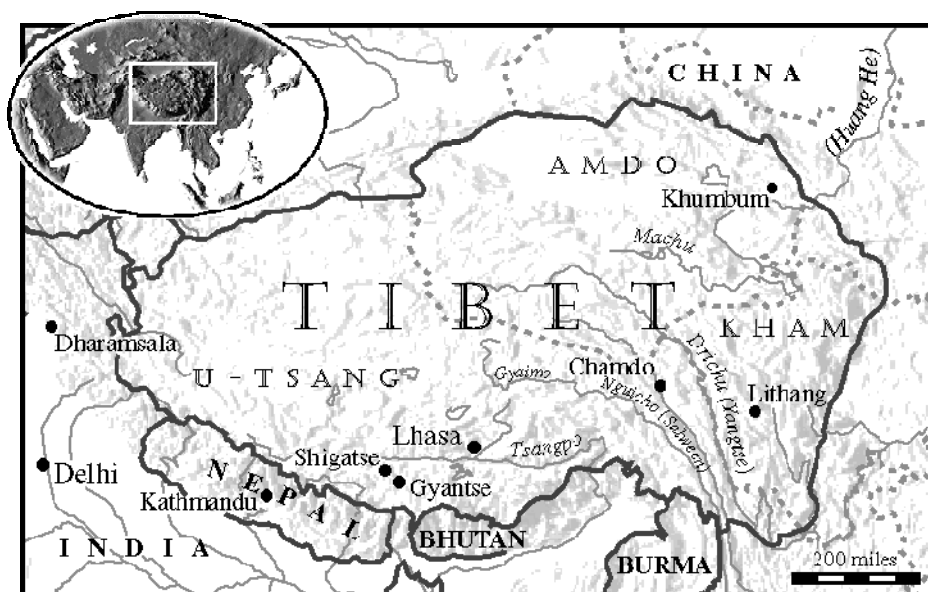
Takk til alle dere andre som på ulikt vis har hjulpet meg med denne oppgaven, informanter, venner og medstudenter som har bidratt med nyttig informasjon og gjennomlesning av manuskriptet. Sist, men ikke minst, vil jeg takke moren min, Tove Lind, og sønnen min, Dion Lind, for å ha blitt med på feltarbeid til India, og for støtte i hele den tiden jeg har jobbet med oppgaven.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	1
INNHALDSFORTEGNELSE	3
KAPITTEL I. INNLEDNING.....	9
PROBLEMSTILLING	11
SEKUNDÆRLITTERATUR.....	14
TIBETANSKE ORD OG UTTRYKK I OPPGAVEN	16
KAPITTELPRESENTASJON	17
KAPITTEL II. TEORI.....	18
BARNEFORSKNINGEN	19
BARNDOM SETT I ET HISTORISK PERSPEKTIV	20
BARN, NATUR OG KULTUR.....	21
<i>Barn og nasjonalisme</i>	23
TRE FORSKNINGSSOMRÅDER INNEN BARNEFORSKNINGEN	23
KAPITTEL III. METODE.....	25
FORBEREDELSE TIL FELTARBEIDET	25
<i>Dharamsala</i>	26
TCV DHARAMSALA	26
<i>Deltagende observasjon</i>	28
FORMELLE INTERVJUER OG UFORMELLE SAMTALER	29
KVANTITATIVT MATERIALE	30
PRESENTASJON AV INFORMANTER	31
<i>Informantene</i>	32
<i>Barn som informanter</i>	34
ETISKE BETRAKTNINGER.....	34
KAPITTEL IV. EN HISTORISK OVERSIKT OVER UTDANNINGEN AV TIBETANSKE BARN.....	36
UTDANNING I TIBET FØR DEN KINESISKE INVASJONEN	36
UTDANNING FOR TIBETANSKE BARN I TAR	40
<i>Første fase</i>	40
<i>Andre og tredje fase</i>	42
<i>Fjerde fase</i>	42
DEN TIBETANSKE SKOLEN I INDIA	44
TIBETANSISERING AV GRUNNSKOLEN	46

KAPITTEL V. KULTUR OG RELIGIONSUNDERVISNING VED TCV DHARAMSALA.....	49
<i>Religiøs sosialisering.....</i>	49
FORMELL UNDERVISNING VED SKOLEN	50
<i>Samfunnsfag</i>	52
<i>Tibetansk språk.....</i>	54
<i>Undervisning i etikk.....</i>	55
<i>Musikkundervisningen</i>	56
<i>Kjønn</i>	56
TIBET – OUR COUNTRY PROJECT	59
UNDERVISNING UTENOM ORDINÆRE SKOLETIDER	61
<i>Religionsopplæring.....</i>	61
<i>Morgenmøter</i>	62
SKOLENS MÅLSETNINGER	62
<i>Komparativ analyse.....</i>	64
KAPITTEL VI. FAMILIEN OG FOSTERHJEMMET	66
OPPVEKSTMILJØET	66
<i>Internatskolen.....</i>	68
<i>Den 14. Dalai Lama</i>	69
FOSTERHJEMMET	71
<i>Savnet etter egen familie.....</i>	72
<i>Faglige prestasjoner.....</i>	74
<i>En byrde?</i>	74
FORELDRENES VALG	75
<i>En identitet</i>	77
MONOKULTUR	79
<i>Tilhørighet.....</i>	82
KAPITTEL VII. NASJONAL IDENTITET.....	83
<i>Tibetansk identitet</i>	84
SOSIAL IDENTITET	85
<i>Miljøbevissthet.....</i>	86
<i>Rent og urent</i>	87
<i>Patron og prest.....</i>	88
HVORFOR IKKE INDISK?	89
<i>Navn</i>	90
<i>Helligdager.....</i>	90
<i>Språk.....</i>	91
ET FRITT TIBET?.....	92
<i>Forholdet mellom Kina og den tibetanske eksilregjeringen</i>	94
DIASPORA	96

KAPITTEL VIII. AVSLUTNING	99
LITTERATURLISTE	103
<i>Elektroniske publikasjoner</i>	107
VEDLEGG.....	109
TIBETANSKE ORD OG UTTRYKK.....	117
SAMMENDRAG.....	118





Sønnen min Dion og tibetanske skolebarn i skolegården på TCV Dharamsala (oktober 2003).

The effect of mass migration has been the creation of radically new types of human being: people who root themselves in ideas rather than places, in memories as much as in material things; people who have been obliged to define themselves – because they are so defined by others – by their otherness; people in whose deepest selves strange fusions occur, unprecedented unions between what they were and where they find themselves.

Salman Rushdie

Kapittel I. Innledning

Siden den kinesiske okkupasjonen av Tibet i 1949/50 har mellom 100–130 000 tibetanere flyktet over fjellene i Himalaya til India, Nepal og Bhutan.¹ Opprøret i Lhasa den 10.mars 1959 markerte starten for den tibetanske diasporaen². I 1951 satte Kina og Tibet opp en 17-punkts avtale som ga Kina kontroll over landet, men som garanterte et indre selvstyre under ledelse av Dalai Lama. Men ettersom opprørsbevegelsen i det østre Tibet (Kham) utviklet seg strammet, kineserne inn den politiske kontrollen, som igjen førte til opprøret i Lhasa i 1959 der tusenvis av tibetanere mister livet. Dalai Lama ble etter opprøret fulgt av nærmere 100 000 tibetanere på flukten til India (Korom 1999:2, Strøm 1995:2). Kort tid etter opprøret etablerte den fjortende Dalai Lama, religiøs og politisk leder i Tibet, den tibetanske eksilregjeringen i den lille fjellbyen Dharamsala i Nord-India med støtte fra indiske myndigheter. Et av hans viktigste mål var å etablere et utdanningssystem for hundrevis av barn som var kommet til India, Nepal og Bhutan. Dette var en strategi for å kunne bevare tibetansk identitet og kulturarv og samtidig forberede de tibetanske barna på de utfordringer som fulgte med nye idéer og ny teknologi. Et utdannet folk ble ansett for å kunne stå sterkere i kampen for et fritt Tibet. På den tibetanske eksilregjeringens offisielle nettsider kan en lese følgende:

5.4.1.7 Implications for Free Tibet Tibetan Refugee Children are the seeds of future Tibet. Their education will be a vital national asset of future free Tibet. The objectives of the School Expansion Program are directly related to the national goals of (a) preserving and promoting Tibetan culture, (b) making all citizens literate, and (c) implementing democratic practices. The more children the Refugee Community educates, the more members of the Community will become literate. A Community of literate people can most effectively implement democratic practices in exile, which will serve as the foundations for a democratic free Tibet. Provision of education to all Tibetan refugee children is also based on the hope that this can help them become economically self-reliant, so that the Community at large will eventually become less dependent on donors. This will also prove valuable for establishing an economically self-reliant Tibet based on sustainable development. (www.tibet.com)

Det er altså klare politiske målsetninger for den tibetanske skolen i India. Dalai Lama har satt

¹ Det er usikkert hvor mange tibetanere som lever i eksil i dag. Tibetan Information Network (TIN) oppgir så mange som 130 000 flyktninger totalt på sine nettsider i november 2004, mens andre kilder opererer med ca. 100 000 totalt (Kapstein 2004, Strøm 1995, Goldstein-Kyaga 1993, Nowak 1984).

² 'Diaspora' er en betegnelse som i dag blir brukt til å beskrive nesten enhver befolkning som har et kulturelt opphav med en annen opprinnelse enn det landet de nå bor i og som kjennetegnes ved at deres sosiale, økonomiske og politiske nettverk krysser nasjonens eller nasjonenes grenser (Vertovec 2000:141). I kapittel syv vil jeg komme nærmere inn på diskusjonen og bruken av begrepet 'diaspora'.

i gang en politisk endringsprosess fra et delvis føydalt styresett i det gamle Tibet til et demokrati i eksil. Eksilsituasjonen setter begrensninger på gjennomføringen av statsstyret, men det politiske rammeverket er utviklet for operativt bruk i et fritt Tibet (Myrvoll 1996:3). Gjennom de tibetanske skolene blir elevene informert om det "tibetanske demokratiets" oppbygning og funksjon og forberedt til den dagen de kan vende tilbake til Tibet sammen med eksilregjeringen. En annen viktig oppgave for de tibetanske skolene er formidlingen av den tibetanske kulturarven som eksiltibetanerne mener er truet av Kinas okkupasjon. Matthew T. Kapstein hevder i "A Thorn in the Dragon's Side" i *Governing China's Multiethnic Frontiers* (2004) at det finnes to måter å presentere den tibetanske religionens kår i dagens Kina på. Det perspektivet som er dominerende i USA og Vest-Europa er synet på den kinesiske kommunismen som et brutalt maskineri som utsletter ethvert spor av den tibetanske tradisjonen. Ledet av Dalai Lama, kjemper tibetanerne i eksil for å bevare og videreføre sin religion med hjelp fra utenlandske støttespillere. De kinesiske myndighetene har selvfølgelig et annet syn. I følge dem har tibetanerne en større religionsfrihet enn noen gang tidligere. De eneste unntakene er for medlemmer av det kinesiske kommunistpartiet som i overensstemmelse med marxistleninismen må være ateister og en minoritet blant tibetanerne som bruker religionen som et dekke for illegal politisk aktivitet. Dalai Lamas mål har lite å gjøre med religion, ifølge de kinesiske myndighetene, hans hensikt er å splitte Kina (ibid.:230).

Christoph von Fürer-Haimendorf skriver i *The Renaissance of Tibetan Civilization* (1990) at Dalai Lama og hans administrasjon har lagt ned et betydelig arbeide med å organisere alle de praktiske problemer som er knyttet til å administrere den store flyktningstrømmen. De har allikevel hatt et mer ambisiøst mål, nemlig å bevare og gjenoppbygge den tibetanske religionen og kulturen utenfor det okkuperte Tibet (ibid.:53). De tibetanske flyktningene i India og Nepal har klart å gjenoppbygge klosterlivet som har vært karakteristisk for det tibetanske sosiale og religiøse liv. Buddhistiske doktriner og lærdom blir nå videreført fra generasjon til generasjon av de tallrike munk, nonner og noviser som lever i klostrene i India og Nepal (ibid.:2). Kapstein skriver at det er ironisk at eksiltibetanerne kjemper for den tibetanske buddhismens overlevelse, siden det i dag er flere tibetanske buddhistmunk i Kina enn det er tibetanere i eksil (Kapstein 2004:230).

Blant flyktningene i Bhutan og i de tibetanske kulturområdene i India og Nepal har de fleste av de store buddhistiske skoleretningene overlevd, skriver Geoffrey Samuel i *Civilized Shamans* (1993). Imidlertid er potensielle studenter eksponert for en verden som har liten plass til slike tilsynelatende arkaiske og irrelevante sett av prosedyrer som for eksempel

tantrisk meditasjon (ibid.:576). Margaret Nowak skriver i *Tibetan Refugees. Youth and the New Generation of Meaning* (1984) at hennes erfaring fra feltarbeid blant tibetanske flyktninger i 1976-77 var at det største kulturelle problemet for flyktningene var frykten for å miste sin tradisjonelle kulturelle arv. Særlig blant den yngre generasjonen utdannet i det moderne India har ”den første naive overbevisning” om å bevare den tibetanske kulturarven gått tapt, selv blant de som virkelig anstrenger seg for å bevare sin tibetanske identitet. Disse yngre tibetanerne kjemper for å forstå sin situasjon og for å redde sin kulturelle arv ved å utarbeide, omforme og skape ny mening gjennom en dialektisk interaksjon mellom fortidens og nåtidens ideologier og erfaringer, skriver Nowak (ibid.:2).³

Problemstilling

Hvordan viderefører tibetanske flyktninger i India i dag den tibetanske religionen og kulturen til neste generasjon tibetanske barn?⁴ Samuel hevder i *Civilized Shamans* (1993:554) at det tibetanske samfunnet er gjennomsyret av buddhistiske tanker, buddhistiske forestillinger og buddhistisk praksis. Dette er også tilfelle for tibetanerne i eksil i India. Nasjonalisme, den høye anseelsen Dalai Lama har, den sterke stillingen buddhismen har, behovet for kontinuitet og vektlegging av det tibetanske språket, bidrar til å gi unge tibetanere i India en sterk etnisk identitet (Nowak 1984:99). Nawang Dorje, utdanningsdirektør ved Tibetan Children’s Village (TCV) Dharamsala, fortalte meg at ”den tibetanske kulturen er formet av mange komponenter som geografi, historie, sosiale forhold og den eldre religionen bon. Men da buddhismen kom til Tibet hadde den en mektig innvirkning, og den tibetanske buddhismen er nå den mest dominerende komponenten i vår kultur”.⁵ Nora Stene Preston skriver i *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London* (2004) at flere studier har pekt på den religiøse tilhørigheten som en viktig faktor for å forstå hvordan ulike minoritetsgrupper tilpasser seg et nytt miljø.

Snarere enn å assimileres inn i storsamfunnet i en slik grad at også egne religiøse tradisjoner forlates, har det vært et kjennetegn ved mange minoriteter at de har søkt å bevare sin religiøse egenart også etter en migrasjon... I et radikalt endret miljø som

³ Nowak referer i denne sammenhengen til Ricoeurs diskusjon av det hermeneutiske problemet med å fortolke historiske tekster fra en eldre tidsepoke, spesielt i tilfeller der den aktuelle kulturen har gjennomgått store forandringer siden tekstene ble skrevet.

⁴ For tibetanerne i eksil regnes både de født i eksil og de som har kommet fra Tibet som flyktninger. Den store majoriteten av tibetanere i India har valgt å definere seg som statsløse i stedet for som indiske statsborgere. Nowak skriver at dette er et forsøk på å bevare deres lojalitet til Tibet og bevare drømmen om at de en gang skal returnere til sitt hjemland med Dalai Lama som sitt åndelige overhode (Nowak 1984:10). Om ikke annet er oppgitt, skiller heller ikke jeg i denne oppgaven mellom flyktninger fra Tibet og de født i eksil.

⁵ Intervju med Nawang Dorje, den 11.11.2003.

migrasjon medfører kan migranter oppleve at det ikke lenger er en selvfølge at deres tradisjoner opprettholdes og videreføres. Dette kan føre til en ny fokusering på barnegenerasjonen, som representanter for fremtiden. (Preston 2004:12)

Nettopp en slik fokusering på barnegenerasjonen som bærere av den tibetanske kulturarven er utbredt blant tibetanerne i eksil i India. De tibetanske flyktningbarna får hele tiden høre fra foreldre, lærere og andre myndighetspersoner at de er Tibets fremtid. Temaet barndom og utdanning for barn er imidlertid lite omtalt i litteraturen om tibetansk buddhisme både før og etter den kinesiske invasjonen av Tibet. Dette er i overensstemmelse med det Gilhus skriver, at i religionshistorien har temaet barn og barndom vært lite vektlagt, og at de studier som finnes har hatt begrensede perspektiver (Gilhus 1998:23).

Deler av denne oppgaven bygger på Margaret Nowaks *Tibetan Refugees* fra 1984 der hun analyserer hvordan de tibetanske flyktningene i eksil søker å påvirke og blir påvirket av nøkkelsymboler i den tibetanske kulturarven (ibid.:4). Hun skriver at hun finner to slike nøkkelsymboler for tibetanerne i eksil. Det ene er det tradisjonelle symbolet Dalai Lama og det andre symbolet er en nyere metafor *rangzen* som betyr 'uavhengighet', 'frihet' (i betydning frihet for Tibet).⁶ For å se hvordan disse to symbolene blir videreført til neste generasjon tibetanere i tibetanske skoler i India, mener Nowak en må studere fire underelementer: etableringen av tibetanske skoler i India, undervisningsplan (tekstbøker, pedagogisk tilnærming og aktiviteter), den implisitte undervisningsplanen (verdier og holdninger), og mål og resultater av undervisningen i et tibetansk miljø (ibid.:52). Avslutningsvis drøfter Nowak konsekvensene av denne sosialiseringen i konfrontasjonen mellom ideologien slik den presenteres ved den tibetanske skolen i India og den sosiale virkeligheten. Metaforen *rangzen* er ikke relevant i denne oppgaven fordi ingen av mine informanter fokuserte på denne problemstillingen. Det er derimot vanskelig å overvurdere betydningen av Dalai Lama for tibetanerne i eksil. Jeg vil undersøke omfanget og meningen symbolet Dalai Lama har for de tibetanske flyktningbarna.

Katrin Goldstein-Kyagas *The Tibetans – School for Survival or Submission* (1993) analyserer utdanningen for tibetanere i tre ulike etniske kontekster: tibetanere i tibetanske områder i Kina som en urbefolkningsminoritet, tibetanere i India som en uavhengig etnisk minoritet og tibetanere i Sveits som en etnisk minoritet. Goldstein-Kyaga bruker betegnelsen 'urbefolkningsminoritet' (indigenous national minority) om tibetanerne i Tibet. Jeg

⁶ Nowak refererer her til Sherry Ortner's artikkel om nøkkelsymboler fra 1973. Ortner skiller mellom oppsummerende symboler som Nowak mener Dalai Lama kan kategoriseres som, og utdypende symboler som igjen kan deles inn i grunnmetaforer og nøkkelscenarier. Nowak mener *rangzen* er en slik grunnmetafor og at opprøret i Lhasa 10. mars 1959 er et nøkkelscenario (ibid.:31).

foretrekker Kapsteins og Goldsteins (1998) betegnelse 'etniske tibetanere' for de 4.6 millioner tibetanere som lever i kjerneområdet for tibetansk kultur i Kina.⁷ Goldstein-Kyaga sammenligner utdannelsesnivået for tibetanerne i de tre ulike landene og ser om dette har sammenheng med den etniske konteksten (ibid.:32). Også i denne oppgaven er analysen av den etniske konteksten sentral. Hvordan påvirkes forståelsen og formidlingen av den tibetanske religionen og kulturen som følge av det å være en etnisk minoritet i India? En slik analyse er også interessant for å belyse integreringen av tibetanske barn i India.

Nowaks og Goldstein-Kyagas analyser bygger på feltarbeid som ligger relativt langt tilbake i tid, og de sier derfor ingenting om de endringer som har skjedd innen det tibetanske skoleverket i India de siste 15-20 årene. Fokuset i analysene ligger også i stor grad på resultatet av utdannelsen og de videre konsekvensene av sosialiseringen i eksil. Liten vekt er lagt på hvordan formidlingen av den tibetanske kulturen foregår og hvordan den oppleves av de som er involvert.

De siste ti årene har det innen flere fagdisipliner vært en voksende interesse for et nytt forskningsområde som Randi Dybli Nilsen kaller barndomssosiologien (2000:57).⁸ Innenfor dette forskningsfeltet anser man feltarbeid som en spesielt godt egnet metode for å studere barndom, ettersom denne metoden gir barna mulighet til aktiv deltakelse i innsamlingen av informasjon (James og Prout 1997:8).

På bakgrunn av nyere barneforskning, og fordi det finnes lite litteratur om tibetanske barn og deres forhold til tibetansk religion og kultur, valgte jeg høsten 2003 (slutten av august til begynnelsen av desember) å gjennomføre et feltstudiet blant dagens tibetanske flyktninger i India. Målet med feltarbeidet var å få et innblikk i hvordan den tibetanske tradisjonen i dag blir formidlet ved Tibetan Children's Village (TCV) i Dharamsala. TCV regnes som en av de viktigste utdanningsinstitusjonene for tibetanerne i eksil. Jeg har også hatt som mål å belyse hvordan formidlingen av tibetansk religion og kultur påvirker livene til en gruppe barn mellom 11 og 14 år som er elever ved denne skolen.

Tre områder står i fokus for mine undersøkelser. Det første området er å se på hvordan den formelle og uformelle undervisningen ved skolen formidler kunnskap om den tibetanske kulturarven. Tibetannerne i eksil ønsker å bevare og videreføre den tibetanske kulturarven til neste generasjon, og et av de viktigste verktøyene for å oppnå dette er de tibetanske skolene i

⁷ Tibetannerne i disse områdene deler de to forfatterene inn i to kategorier: politisk og etnografisk. Det politiske Tibet refererer til det området som Dalai Lama styrte og som i dag tilsvarer Tibet Autonomous Region (TAR). Det etnografiske Tibet refererer til de etniske tibetanske områdene Amdo og Kham som i dag er en del av Qinghai, Sichuan, Gansu og Yunnan provinsene (Goldstein og Kapstein 1998:4).

⁸ Jeg vil komme tilbake til dette forskningsfeltet i neste kapittel som omhandler teori.

India. På samme tid har eksiltilværelsen ført med seg store endringer som påvirker forståelsen og formidlingen av den tibetanske kulturen. Det andre området er å se hvordan de ulike kontekstene barna befinner seg i, slik som familien og fosterhjemmene ved skolen, er med på å videreføre tibetanske verdier og væremåter. I hvilken grad lykkes det foreldregenerasjonen å holde de tibetanske flyktningbarna innenfor den tibetanske kulturen og i hvilken grad tilegner barna seg en flerkulturell kompetanse? Det tredje feltet er den nasjonale identiteten til de tibetanske flyktningbarna. På hvilken måte påvirkes den tibetanske identiteten av de kulturelle og politiske forhold og hvordan holder de fast ved sin identitet i diaspora?

Sekundærlitteratur

Tre studier fra barneforskningen: *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London* (2004) av Nora Stene Preston, *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant norsk-pakistanere* (2003) av Sissel Østberg og *Hindu Children in Britain* (1993) av Robert Jackson og Eleanor Nesbitt har vært til inspirasjon og blir brukt komparativt i denne oppgaven. Fokuset til disse arbeidene er formidlingen av familiens religiøse og kulturelle tradisjon til innvandrerbarn som lever i en fremmed kultur.

Preston skriver om en forholdsvis ny gruppe immigranter, koptisk-ortodokse kristne fra Midtøsten, som har etablert seg i Storbritannia siden 1970-tallet. Hun skriver:

Vi vet lite om prosesser innad i religiøse grupper eller om hvordan hverdagens religiøse praksis bidrar til barns eventuelle utvikling av religiøs identitet og kompetanse. Generelt formulert ønsker jeg derfor å undersøke hvordan barn av migranter opparbeider kulturell kompetanse til deltagelse i et religiøst fellesskap (Preston 2004:12-13).

Slik som Preston, søker også jeg å undersøke hva som kjennetegner den religiøse sosialiseringen av barn i et eksilmiljø og å se på hvordan tilhørighet til foreldrenes religiøse tradisjon skapes.

Østbergs *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* (2003) belyser livet til andregenerasjons pakistanere i Norge, det vil si livet til en etnisk og religiøs minoritet som er født og oppvokst her i landet. Sentrale spørsmål i boka er: Hvem er de? Hva gir mening i livene deres, og hvor hører de til? Sissel Østberg skriver at hennes fokus først og fremst er på studiet av religiøse og kulturelle endringsprosesser. Hun er opptatt av den flerkulturelle konteksten i sosialiseringen av de norsk-pakistanske barna (ibid.:10). Den flerkulturelle konteksten er også i fokus i denne oppgaven og hvordan denne konteksten

påvirker formidlingen og forståelsen av den tibetanske tradisjonen i India for tibetanske barn og unge.

Jackson og Nesbitt har i *Hindu Children in Britain* (1993) analysert hindusamfunn i England og undersøkt hvordan hinduenes forståelse av sin religiøse tradisjon og religiøse praksis har endret seg som følge av det flerkulturelle klima i England. Forfatterne er opptatt av hvordan hindutradisjonen videreføres til en gruppe barn i et hindusamfunn i Coventry. Hva er disse barnas erfaring og forståelse av sin egen tradisjon, og hvordan og under hvilken innflytelse endres tradisjonen?

Minoritetssituasjonen er viktig for å forstå vektleggingen av målrettet religiøs opplæring av barn. Koptere i Vesten kan ikke regne med at samfunnet rundt dem vil knytte barna deres til den koptiske kirken, denne påvirkningen må derfor komme ”innenfra” (Preston 2004: 91). Jackson og Nesbitt (1993) skriver at for mange hindu-foreldre i India er den religiøse oppdragelsen av barna en naturlig og delvis ubevisst aktivitet. Oppdragelsen foregår i hjemmet, men også i tempelet og under religiøse festivaler. Hindu-foreldrene i England er bekymret på barnas vegne for at de ikke tilegner seg god nok kunnskap om egen tradisjon (ibid.:9). Hvordan man skal gi barna en god islamsk oppdragelse i et ikke-muslimsk land, er også en grunnleggende bekymring for pakistanske foreldrene i Norge (Østberg 2003:9). Den samme problematikken er sentral for tibetanske flyktninger. John F. Avedon skriver i *In Exile from the Land of Snow* (1984:113) at Dalai Lama ett år etter flukten fra Tibet sa at det viktige var å finne seg et sted de kunne slå seg ned på ordentlig, slik at de kunne bevare den tibetanske identitet, kultur og rase.

Det som gjør situasjonen for de tibetanske flyktningene spesiell er, som Ann Armbrecht Forbes skriver i *Settlements of Hope* (1989), deres oppfatning av at kun de tibetanske flyktningene med Dalai Lama i spissen kan hindre kineserne i å utrydde den tibetanske kulturen.⁹ Immigrasjonen av han-kinesere til det tibetanske plataet finner tibetanerne langt mer truende for den tibetanske kulturen enn de destruktive ødeleggelsene av tibetanske kulturskatter under kulturrevolusjonen (ibid.:130). Tibetanerne i eksil pålegger neste generasjon oppgaven med å bevare og videreføre den tibetanske kulturarven. Dette mener jeg gir de tibetanske barna i eksil et særlig ansvar som bærere av denne tradisjonen.

Michael Stausberg (2006) skriver i ”Sammenligning” i *Metoder i religionsvitenskapen* at mye av den kritikk som har vært rettet mot tradisjonell sammenligning i

⁹ I de tibetanske regionene i Kina har det vært en sterk religiøs gjenoppblomstring. Mange av klostrene som ble ødelagt under kulturrevolusjonen har blitt gjenoppbygget, men kontinuiteten i lære og praksis har i stor grad blitt brutt. Nye endringer i kinesisk politikk kan lett ødelegge det som har blitt gjenoppbygget (Samuel 1993:576).

religionsvitenskapen har gått ut på at det ikke blir tatt hensyn til de respektive kontekstene, slik som de historiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forhold.¹⁰ Men Stausberg mener en ikke kan overse at all vitenskapelig virksomhet i større eller mindre grad er komparativ (ibid.:37). Målet med sammenligningen i denne oppgaven er å vise at det på tross av store kulturelle forskjeller er en del likhetstrekk mellom de ulike flyktninggruppene når det gjelder forvaltningen av ens kulturarv, slik som behovet for målrettet religionsundervisning av neste generasjon flyktningbarn. Neste skritt vil være å se på hvilke områder som fraviker hverandre på dette feltet og mulige forklaringer på det.¹¹

Tibetanske ord og uttrykk i oppgaven

For å skrive denne oppgaven har jeg måttet forholde meg til flere språk. Litteraturen har enten vært på engelsk eller norsk, og det har i faglitteraturen vært ulik praksis ved bruk av tibetanske ord. I forskningsarbeider er det vanlig at tibetologer gir både de fonetiske og de translittererte formene av tibetanske ord og uttrykk.¹² I nyere litteratur om Tibet og tibetansk kultur beregnet på et bredt publikum, er det i dag vanlig kun å bruke den fonetiske formen siden dette gir god flyt i teksten. Jeg har valgt å kun bruke den fonetiske formen i selve teksten. I et vedlegg til oppgaven har jeg en liste over de tibetanske ordene der den translittererte formen følger den fonetiske. En vanlig fonetisk skrivemåte for navnet Ngawang er 'Ngawang', men min informant skrev navnet Nawang. Jeg følger informantenes skrivemåte.

De aller fleste av intervjuene og samtalene foregikk på engelsk, men siden jeg skriver oppgaven på norsk, og fordi mange av intervjuene har blitt bearbeidet for å få et bedre språk (mange av informantenes engelsk var haltende og dårlig grammatisk), har jeg også oversatt alle intervjuene til norsk. Oversettingen av intervjuene til norsk mener jeg er med på å gjøre teksten mer lesbar.

¹⁰ "Kritikk av religionsvitenskapelig sammenligning (oftest forkledd som kritikk av religionsfenomenologien) ble forsterket av slike holdninger til vitenskapen (gjerne betegnet som "postmoderne") som betoner det partikulære på bekostning av det universelle." (Stausberg 2006:37).

¹¹ McCutcheon skriver at noen forskere søker å forstå sitt materiale ved å sammenligne det med lignende empiri (selv om overlappingen aldri er fullstendige). En slik komparativ metode kan belyse interessante og uventete likheter og forskjeller mellom eget materiale og det man sammenligner med (1999:368).

¹² Wylie (1959) utarbeidet et standardsystem for å translitterere tibetansk, på bakgrunn av de store variasjonene som fantes mellom tibetologene på dette feltet. Han argumenterte for å bruke den translittererte formen fremfor den fonetiske fordi uttalelsen av tibetansk fraviker sterkt fra det skrevne. I ettertid kan det være vanskelig for andre å finne frem til den eksakte betydningen av ordet om en ikke har med den translittererte formen (ibid.:4).

Kapittelpresentasjon

Kapittel I: I innledningen av denne oppgaven har jeg gjort rede for oppgavens tema og problemstilling. Jeg har gitt en kort presentasjon av sekundærlitteraturen og språkbruk.

Kapittel II: Denne oppgaven kan bli sett på som et bidrag til det voksende feltet barneforskning, der barns liv og omgivelser står i sentrum. I dette kapittelet presenterer jeg de viktigste trekkene ved denne forskningen og plasserer min oppgave innenfor dette fagområdet.

Kapittel III: Mye av oppgaven bygger på det feltarbeidet jeg gjorde i Dharamsala, India, fra slutten av august til begynnelsen av desember 2003. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for feltarbeidet og belyse metoder som ble tatt i bruk.

Kapittel IV: Kapittel fire gir en historisk gjennomgang av utdannelsen av tibetanske barn. Hovedområdene er: Utdannelsen av barn i Tibet før den kinesiske invasjonen, utviklingen av grunnskolen under den kinesiske okkupasjonen og den tibetanske skolen i India. Som en rød tråd gjennom hele kapittelet belyser jeg betydningen av den tibetanske buddhismen og kulturen i utdannelsen av tibetanske barn.

Kapittel V: Fokuset ligger her på den formelle og uformelle undervisningen av tibetansk kultur og religion ved TCV Dharamsala. Jeg har sett på skolens målsetninger og barnas opplevelse av undervisningen.

Kapittel VI: I dette kapittelet er det familien og fosterhjemmet som tradisjonsformidlere jeg vil undersøke. Hvordan blir tibetansk verdier og væremåter videreført til neste generasjon i de ulike miljøene som de tibetanske barna i India beveger seg i.

Kapittel VII: Avslutningsvis setter jeg fokuset på den nasjonale identiteten. Spørsmål som blir stilt er hvordan diasporasituasjonen påvirker den tibetanske identiteten til de tibetanske flyktningene og hvilke endringer som er kommet som en følge av eksiltilværelsen.

Kapittel VIII: Oppsummering

Kapittel II. Teori

Sentralt i denne oppgaven står det som Allison James og Alan Prout i *Constructing and Reconstructing Childhood* (1997) kaller et nytt paradigme i studiet av barndom.

Grunnleggende i dette nye paradigmat er synet på barndom som en sosial konstruksjon. Det er den biologiske umodenheten som er universell, mens oppfatningen av barndommen varierer fra kultur til kultur. En annen faktor er at barndom som variabel i sosial analyse aldri kan skilles fra andre variabler slik som klasse, kjønn eller etnisk tilhørighet. En tredje viktig faktor er at barn og barns relasjoner og kultur er verdt et studium i seg selv. Dette innebærer at en må se på barn som aktivt involvert i konstruksjonen av sine egne sosiale liv, livet til mennesker rundt dem og det samfunnet de lever i (ibid.:3-5).

Begrepet sosial konstruksjon har fått et solid fotfeste i de senere års barndomssosiologiske studier. Det kan brukes som et substantiv, om sosiale konstruksjoner og strukturer, men også som verb. Når vi f. eks snakker om barns konstruerte identitet, kjønn osv., blir sosial konstruksjon et prosessuelt og dynamisk begrep, og man kan slik belyse både prosesser og ”produkter” på samme tid (Nilsen 2000:65). James og Prout skriver at det er viktig å se barna som sosiale aktører og deres aktivitet som en kilde til sosial forandring, men vi trenger også å se på barndommen som en sosial institusjon uavhengig av aktiviteten til de enkelte barn og voksne. Det må finnes et teoretisk rom for både konstruksjonen av barndom som institusjon og aktiviteten til barna som lever innenfor de muligheter og begrensninger som denne institusjonen danner. Ved å undersøke forholdet mellom disse to nivåene, kan vi belyse forbindelsen mellom den sosiale institusjonen stort sett definert av voksne og den kulturen som barn konstruerer for og mellom dem selv (ibid.:27).

Jeg vil i dette kapittelet begynne med en redegjørelse for utviklingen av denne forskningen. Senere i kapittelet vil jeg ta for meg hvordan synet på barndom varierer i tid og sted og trekke paralleller til hvordan dette er relevant for analysen av de tibetanske flyktningene i eksil i India og videreføringen av deres tradisjon. Avslutningsvis vil jeg i likhet med Nora S. Preston (2004) knytte mitt arbeid opp mot det Marianne Gullestad i i *Imagined Childhoods. Self and Society in Autobiographical Accounts* (1996) har trukket frem som tre ulike forskningsområder innenfor barneforskningen (se side 20).

Barneforskningen

Barneforskningen stiller seg kritisk til etablerte tilnærminger i studiet av barndom (Jenks 1996). Både sosialiseringsteorier og utviklingspsykologi bygger i stor grad på troen på at barn og barndom skiller seg radikalt fra den voksnes verden og at det er et universelt ønske om å integrere barna i en mer forståelig og ordnet tilværelse som de mener kjennetegner de voksnes samfunn (ibid.:3-4).

Psykologiens konstruksjon av barndommen som ”irrasjonell”, ”naturlig” og ”universell” ble overført direkte til sosiologiske undersøkelser av barndom i form av ulike sosialiseringsteorier på 1950-tallet (James og Prout 1997:12). Med en slik forståelse blir menneskeheten delt inn i to ulike typer, der sosialiseringsprosessen forandrer den ene typen til den andre. Asosiale barn blir transformert til sosiale voksne. For at denne modellen skal fungere må man anta at barn og voksnes natur er ulik. Barnet blir portrettert som helt avhengig av ytre stimulans, passivt og tilpassende. De barna som så ut til å feile i sosialiseringsprosessen ble plassert i nye kategorier som ”barn utsatt for omsorgssvikt”, ”barn som falt ut av skolen” og så videre. Det å ikke bli harmonisk sosialisert i samfunnet var ensbetydende med å feile som menneske (ibid.:13-14).

Barneforskningen vokste frem i kjølevannet av kjønnsforskning og minoritetsforskning, og fokus på at marginaliserte grupper, som barn på et vis kan sies å være, ga muligheter til alternative analyser av barns virkelighet (Preston 2004:24). En av forløperne til dagens barneforskning er Charlotte Hardman som i 1973 sammenlignet sine antropologiske analyser av barn med studier av kvinner. Hun argumenterte for at både kvinner og barn kan karakteriseres som ”stumme grupper”, det vil si at de internaliserer samfunnets dominerende uttrykksform skapt av menn, og de er i stor grad blitt oversett i forskningen (James og Prout 1997:7).¹³

Det som gjorde at forskere begynte å forandre syn på den tradisjonelle sosialiseringsmodellen var en økende bevissthet om at de sett av meninger som var knyttet til kategoriene ’barn’ og ’barndom’ varierte avhengig av tid og sted. De fortolkende perspektivene i samfunnsvitenskapen ga inspirasjon til en ny retning i studiet av barndom. Det vokste frem en interesse for barn som sosiale aktører og barndom som en spesiell form for sosial virkelighet. Overgangen i samfunnsvitenskapen fra funksjonalismen til mer

¹³ Ardner brukte begrepet ”stumme grupper” (muted groups) som han mente kvinner ofte tilhørte, men også bl.a. barn, sigøynere og kriminelle. De ”stumme gruppene” mente han var tvunget til forstå verden gjennom modellen til den dominerende gruppen og hvis de ønsket å uttale seg var det gjennom den dominerende gruppens uttrykksformer og ideologi (Moore 1988:3, Ardner 1975:5).

proessorienterte modeller førte til at den sosiale virkeligheten ikke lengre ble oppfattet som uforanderlig, konstant og enhetlig. I stedet antok man at det sosiale liv ble dannet i en kontinuerlig prosess gjennom aktiviteten til de ulike sosiale aktørene.¹⁴ Muligheten for et alternativt verdensbilde i dissens med det regjerende åpnet veien for at enkelte sosiale grupper kunne ha et annet verdensbilde enn majoriteten. Mange begynte å fokusere på bruken av ikke-verbale symbolske uttrykksformer brukt av lavstatusgrupper og på språkets makt til å definere den sosiale virkeligheten (ibid.:15-16).

Barndom sett i et historisk perspektiv

Den franske historikeren Philippe Ariès argumenterte i 1962 for at barndom ikke alltid har blitt oppfattet likt. Hans ideer om at kategorien 'barndom' oppstod i Europa på midten av 17-hundretallet gjorde et stort inntrykk i den sosiologiske forskningen. Ariès mente at det på denne tiden oppstod i forskningslitteraturen fokus på et aldersbasert hierarki og at barn og voksne i stor grad fremstilles i opposisjon til hverandre. Det som førte til disse endringene var nedgang i spedbarnsdødeligheten, fremveksten av et borgerskap med mindre og mer privatiserte familier og et religiøst klimaskifte, der kirkene knyttet sitt reformarbeid blant annet til formell skolegang for barn. Til å begynne med var skolegang bare økonomisk og praktisk mulig for overklassen, men denne utviklingen spredte seg etter hvert nedover i samfunnet (James og Prout 1998:4-5, Alanen 1988:64).

Harry Hendrick skriver i "Construction and Reconstruction of British Childhood: An Interpretive Survey, 1800 to Present" (1997) at de mange ulike oppfatningene av barndom som har blitt lansert de siste par hundre årene bare kan bli forstått ved å se på den konteksten de oppstod i. De ulike generasjoner og klasser har respondert på sosiale, økonomiske og politiske utfordringer i henhold til den tidsperioden de levde i (James og Prout 1998:35).

Hendrick peker på flere faktorer som førte til endringer i synet på britisk barndom i årene mellom 1780 til 1840. Det utviklet seg en forestilling om barnets uskyld i møte mellom romantiske og evangelistiske strømninger og den økende gruppen av barnearbeidere. Barnearbeidere ble ikke lenger sett på som normen, og i stedet mente man at barna trengte beskyttelse og oppfostring gjennom skolegang. Hendrick peker også på endringer i synet på

¹⁴ Prosessanalyse er et begrep i antropologien som ble introdusert av Barth rundt 1960. Han var kritisk til den britiske strukturfunksjonalismen og mente det var behov for en teoretisk modell som gjorde det enklere å forstå endring og variasjon i et samfunn. I motsetning til strukturfunksjonalismens konsept om at samfunnet er styrt av normer, tok Barth utgangspunkt i de strategiske valgene tatt av enkeltindividet. Individet er på sin side bundet av eksterne muligheter og restriksjoner (www.AnthroBase – *Dictionary of Anthropology*).

barnet som gratis arbeidskraft, det at barnet som ufri ble assosiert med slaveri, og trusselen mot det som ble ansett som den naturlige orden, der foreldre skal forsørge sine barn (ibid.:41).

Chris Jenks skriver i *Childhood* (1996) at det foregår en omfattende globalisering av vestens ideer om barndom. Som en arv fra kolonitiden blir de ulike formene som barndom kan ta, benektet. Gjennom FNs Barnekonvensjon og arbeidet til vedledighetsorganisasjoner og andre internasjonale agenter i den tredje verden, har og blir en spesiell visjon av barndom eksportert som den ”korrekte barndom” (ibid.:122).¹⁵

Synet på barn og barndom blant tibetanerne i eksil har også blitt påvirket av flere ulike faktorer som den kinesiske invasjonen som truer deres religion og kultur, et liv i eksil som etnisk og religiøs minoritet, og møtet med vesten. Dette har konsekvenser for utdanningen av tibetanske barn i India, en moderne utdanning som var ukjent for størstedelen av befolkningen i det gamle Tibet (før 1959). Samtidig har den moderne utdanningen i Dharamsala som mål å bevare den kultur og religion som fantes da.¹⁶ I informasjonsbrosjyren til Tibetan Children's Village (TCV) står det at de ønsker å tilby en mer spesialisert utdanning for å imøtekomme samfunnets behov, og enda viktigere, til tiden kommer da de skal vende tilbake til Tibet (TCV 2000:3).

Barn, natur og kultur

Karin Normann skriver i *Kulturella föreställningar om barn* (1996) at et problem som opptar oss, er hvor grensen går mellom natur og kultur. Natur er det som er gitt, det som gjelder for alle mennesker, mens kultur er det som er formet, det spesielle for de ulike menneskene. Vi er opptatt av hva som er universelt og dermed hva som er naturlig, og ofte kan vi tilskrive andre mennesker egenskaper som vi anser som universelle og naturlige når det snarere er snakk om et konstruert (kulturelt) syn på hva som er naturlig (ibid.:24).

¹⁵ Det er vanlig å betegne det vestlige synet på barn og barndom som ”moderne” og ”individuell orientert” i motsetning til andre deler av verden der synet på barn og barndom ofte blir betegnet som ”tradisjonelt” og ”kollektivt orientert”. I et moderne og individuelt orientert samfunn legger en vekt på barnas egne interesser og evne til selvstendig og kritisk tenkning. Det er streng kontroll av små barn, men større frihet når de blir eldre i forhold til mer ’tradisjonelle samfunn’ der små barn har få grenser, men der tøylenes strammes inn når de kommer i puberteten. Tradisjonelle samfunn legger mer vekt på lojalitet til ens egne og religionen, mens moderne samfunn først og fremst legger vekt på individets egen samvittighet (www.regjeringen.no, arbeids og inkluderingsdepartementet). Denne dikotomien presenterer et vestlig og forenklet syn på barn og barndom.

¹⁶ Flood skriver i *Beyond Phenomenology* (1999) at sannheten og verdiene i enhver tradisjon er reformulert og ompakket for å møte behovene til en ny generasjon. Erindringen av en tradisjon innebærer at sannheten er konstruert på tradisjonsspesifikke måter i respons til de konkurrerende sannheter som finnes på den ideologiske markedsplassen (ibid.175-176).

Preston poengterer at det hun fremstiller som konstruksjoner ofte ble fremstilt av kopterne i England som absolutter (Preston 2004:28). Mine tibetanske informanter var klar over at eksilsituasjonen hadde medført store endringer for barna, blant annet gjennom en moderne utdanning for alle. De mente derimot ikke at synet på barndom og hva som blir oppfattet som barns behov, ble påvirket av ytre faktorer, som det vestlige synet på barns behov. På dette området ga mine informanter uttrykk for at de alltid hadde behandlet og sett på barnas behov slik de gjør i dag, og dette mente de var en direkte videreføring av tibetansk buddhistiske tradisjoner. Sharon Stephens skriver at mye av styrken til de moderne konstruksjonene av barndom ligger i evnen til å presentere denne konstruksjonen som en ahistorisk, universell og fundamental virkelighet bestemt av naturen (Stephens 1997:5).¹⁷ Hockey og James har funnet frem til fire karakteristikk av barndom, som de mener er moderne kulturelle konstruksjoner: 1. Barnet er i tid og rom satt til siden som annerledes 2. Det blir sagt at barnet har en spesiell natur, og kan bli assosiert med naturen 3. Barnet er uskyldig og er derfor 4. sårbar og avhengig (Hockey & James 1993:60). Til denne listen kan en legge til Ennews (1986) antagelse om at det moderne barn har en spesiell plikt til å være lykkelig (Gullestad 1996:16).

Barn er ikke bare passive mottakere av f.eks. ulike oppdragelsesmetoder i påvente av å bli voksne, men sosiale aktører som påvirker de voksnes liv. For å forstå hvordan synet på barn utvikles og endres, må en se det i sammenheng med de økonomiske, politiske og sosiale forhold. Hvordan bor menneskene, hvordan organiserer de produksjonen og distribusjon av varer og tjenester, hvordan oppfattes slektskapet, og hvordan fordeles makt og goder. Alt dette er av betydning når en skal forstå hvordan et barns tilværelse arter seg og hvilken betydning dette har i et bestemt samfunn (Normann 1996:25).

I samsvar med argumentene presentert i denne gjennomgangen vil jeg se på de ytre rammer som omgir barna ved TCV Dharamsala. Hvordan er skolen organisert, hvordan foregår undervisningen og hvordan er det å leve som en etnisk minoritet i påvente av å vende tilbake til Tibet? Jeg vil i de kommende kapitler belyse hvordan politiske forhold og skolens formidling av tibetansk kultur og religion påvirker barna.

¹⁷ Ortner (1974) argumenterte i «Is Female to Male as Nature is to Culture» for at den universelle asymmetrien mellom kjønnene kan forklares gjennom den vedvarende assosiasjonen mellom kvinner og natur, og menn og kultur.

Barn og nasjonalisme

Sharon Stephens skriver i "Nationalism, Nuclear Policy and Children in Cold War America" (1997:10) at vi trenger å utvikle en bedre strukturell og historisk forståelse av hva slags rolle barn og barndom har hatt i utviklingen av en moderne nasjon og nasjonalistiske prosjekter.

Stephens viser til konferansen Children and Nationalism i Trondheim i 1994 der en rekke punkter ble utformet for videre diskusjon. Noen av disse punktene er aktuelle i denne oppgaven: 1. Hvordan historiske perspektiver, her med fokus på flukten fra Tibet og etableringen av et tibetansk eksilsamfunn i India, er med på utviklingen av et moderne syn på barn og barndom i sammenheng med utviklingen av en moderne nasjonalstat.¹⁸ 2. Rollen barnefokuserte nasjonale utdanningssystemer slik som TCV og de kulturelle føringer denne skolen har i skapelsen og reproduseringen av en distinkt nasjonal identitet. 3. Eksporten av det moderne euroamerikanske synet på barn, barndom, nasjonen og nasjonalisme i hele verden, og viktige endringer av disse konstruksjonene som har oppstått i denne prosessen. Selv om problemstillingen i denne oppgaven ikke har som hovedmål å undersøke de tibetanske barnas nasjonalisme, er allikevel disse punktene relevante i forhold til formidlingen av den tibetanske religionen og kulturen ved TCV Dharamsala. Jeg har derfor i denne første delen av oppgaven sett på de historiske, kulturelle og sosiale forhold jeg mener har betydning for hvordan den tibetanske kulturen og religionen i dag blir formidlet ved TCV Dharamsala.

Tre forskningsområder innen barneforskningen

Marianne Gullestad skriver i *Imagined Childhoods. Self and Society in Autobiographical Accounts* (1996) at analysen av barndom kan bli delt inn i tre ulike forskningsområder. Det første området som Gullestad kaller "facts in the lives of children", har jeg allerede diskutert i de foregående avsnittene. Her er det underliggende premisset at barndom er økonomisk, historisk og sosialt situert. Dette forskningsområdet ser på overordnede materielle og historiske strukturer knyttet til variabler som region, sosial klasse, etnisitet, rase, religion, kjønn, krig og andre politiske begivenheter (ibid.:17).

Det andre forskningsområdet er "ideas and images of childhood". Målet her er å studere spesielle kulturelle konsepter, ideer og tro omkring barn i ulike historiske perioder og sosiale grupper. Slike ideer blir avdekket gjennom diskusjoner om barndom, gjennom gapene

¹⁸ Demokratiseringsprosessen som Dalai Lama og den tibetanske eksilregjeringen i India har gjennomført etter flukten fra Tibet er også en forberedelse til den politiske dagsorden den dagen Tibet igjen skal styres av tibetanerne (Myrvoll 1996:4). Jeg vil komme nærmere inn på dette feltet i et senere kap.

og stillheten i slike diskusjoner, og gjennom studier av hvordan barn og barndom blir brukt som metaforer i andre diskusjoner og praksis. Dette forskningsområdet er ikke vektlagt i denne oppgaven, men blir berørt i de diskusjonene jeg har hatt med voksne informanter om hva som er de tibetanske barnas behov i eksil i India i dag. De voksnes erfaringer fra barndommen og barndommens symbolverdi er relevante i forhold til de valgene som blir tatt av foreldre og myndigheter på vegne av barna.

”Experiences of childhood” er Gullestads tredje område, og det grunnleggende spørsmålet er hvordan det er å være barn. For å svare på dette spørsmålet må en fokusere på barna som sosiale aktører og utforske deres synspunkter. Dette blir ofte gjort gjennom deltagende observasjon og intervjuer med barn.¹⁹ Gullestad skriver at en del av forskningen er basert på aktiviteter som er organisert av barn og ofte kalt ”barnekultur”. Barnekulturen har ikke stått i fokus i denne oppgaven. Majoriteten av mine informanter er barn som jeg har observert og intervjuet på skolen der de har samhandlet med hverandre og med lærerne. Mitt hovedfokus har vært på hvordan formidlingen av den tibetanske religionen og kulturen vektlegges, og det er i stor grad interaksjonen mellom voksne og barn som har vært interessant. Jeg har også ønsket å se om barnas opplevelse av skoleinstitusjonen og de voksne som omgir dem er i overensstemmelse med de voksne informantenes valg og forventninger.

Preston (2004:30) skriver at hun er skeptisk til et markert skille mellom de tre forskningsområdene til Gullestad. Hun argumenterer for at barneforskningen har mye å vinne på å kombinere de tre områdene, selv om et av perspektivene ofte vil vektlegges mer enn de andre. I likhet med Preston har jeg trukket flere av forskningsområdene inn i oppgaven, men hovedvekten ligger på ”facts in the lives of children”, der jeg analyserer de sosiale konstruksjonene som danner bakgrunnen for barnas sosiale og religiøse liv.

¹⁹ Jeg vil komme nærmere inn på disse områdene i neste kapittel som omhandler bruken av metode i oppgaven.

Kapittel III. Metode

Empirien i oppgaven bygger på feltarbeidet jeg gjorde i Dharamsala, India, fra slutten av august til begynnelsen av desember 2003. Feltarbeid er en samlebetegnelse for undersøkelser, hvis fremste kjennetegn er at de utføres i de sosiale og fysiske miljøer der den virksomhet eller de aktiviteter som en forsker interesserer seg for finner sted (Kaijser og Öhlander 1999:24). Richard Johan Natvig (2006) definerer det religionsvitenskaplige feltarbeidet som en systematisk innsamling av religionsvitenskaplig relevant materiale i felten (ibid.:203). Religion kan bare forstås på bakgrunn av den kulturtradisjonen den er en del av og i sitt samspill med andre aspekter av kulturen. Men det religionshistoriske (eller religionsvitenskaplige) feltarbeidet skiller seg fra det antropologiske ved at studiets tyngdepunkt har fokus på religionen (Natvig 2006:213, Hultkrantz 1973:32). Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for mitt feltarbeidsmateriale, samt valg og presentasjon av informanter. Til sist vil jeg diskutere noen problemer jeg hadde knyttet til feltarbeidet.

Forberedelser til feltarbeidet

Et feltarbeid kan deles inn i fire faser: Den orienterende innledningen, det å ta seg inn i felten, det å ordne seg en hverdagstilværelse og det å forlate felten. Den forberedende, orienterende fasen rommer både praktiske og teoretiske overveielser (Kaijser og Öhlander 1999:28).²⁰

Gjennom min veileder Hanna Havnevik fikk jeg knyttet flere viktige kontakter med den norske Tibet-komités kvinneutvalg.²¹ Dalai Lamas representant i Nord-Europa, Kesang Takla anbefalte meg å gjøre mitt feltarbeid i Dharamsala, fordi det er her eksilregjeringen i Tibet har sitt tilholdssted, og på grunn av den viktige posisjonen til Tibetan Children's Village (TCV) Dharamsala. Dette stemte godt overens med det inntrykket jeg hadde fra litteratur om emnet. TCV Dharamsala var den første barnelandsbyen for tibetanske flyktningbarn i India og er i dag det administrative tilholdssted for alle TCV i India. Berit Bakkane, prosjektkoordinator i SOS-barnebyer i Norge, tok kontakt med TCV Dharamsala og hjalp meg med å få tillatelse til å utføre mitt feltarbeid ved skolen. Camilla Solholm som hadde gjort feltarbeid i Dharamsala i 1999 og i 2001 om tibetanske nonner, satte meg i forbindelse med en av sine informanter som jobbet for eksilregjeringen og som selv hadde tre barn ved TCV Dharamsala.

²⁰ De teoretiske overveielserne har jeg allerede gjort rede for i kapittelet to.

²¹ Møte med den norske Tibet-komités kvinneutvalg den 27.04.03

Siden jeg reiste til India med min sønn på to år og min mor som fungerte som barnevakt, var det ikke aktuelt å bo ved skolen. På grunn av tidsbegrensninger var det viktig å få ordnet så mye som mulig av det praktiske på forhånd. Tashi Wangdu Funjhor (Camilla Solholms kontakt) satte meg i forbindelse med en indisk huseier Rajeev Patial og hans norske kone Wenche Sivertsen. Rajeev Patial og Wenche Sivertsen har to sønner på fem (f. 1998) og to (f. 2001) år. De eier et lite leilighetskompleks (fire boenheter) hvor de også selv bor. Wenche har bodd i Dharamsala i mange år, og hun ga meg mye informasjon om forholdet mellom indere og tibetanere i Dharamsala.

Dharamsala

Vi ankom Dharamsala i den nordvestlige indiske staten Himachal Pradesh (HP) den 28. august 2003 etter en 14 timers busstur fra New Delhi. HP strekker seg fra slettelandet der Himalaya starter og går helt opp til Jammu og Kashmir og Ladakh i nord.²² Selve Dharamsala ligger ca. 1000 meter over havet, men Gangchen Kyishong, tilholdsstedet til den tibetanske eksilregjeringen og en rekke andre tibetanske institusjoner som the Library of Tibetan Works and Archives, ligger rundt 400 m høyere oppe. Fortsetter man videre oppover kommer man til McLeod Ganji, der man blant annet finner the Tibetan Medical and Astrological Institute, the Tibetan Institute of Performing Arts, Namgyal-klosteret og residensen til Dalai Lama. McLeod Ganj, den tibetanske delen av Dharamsala, ligger på ca. 1770 m.o.h. Det var her vi skulle bo i tre måneder, og både Tashi og Wenche ventet på oss da bussen ankom.

TCV Dharamsala

Den andre fasen av feltarbeidet er å ta seg inn i felten, og det første steget er å etablere kontakt med stedet der undersøkelsen skal utføres (ibid.:29). Den 03.09.03 dro jeg opp til TCV som ligger et par kilometer fra McLeod Ganj. Skolen strekker seg over et stort og landlig område på ca. 174 mål (43 acres) ved Dal Lake. TCV består av 38 fosterhjem (homes), boliger for de ansatte, senter for håndverk, administrasjon og skolebygninger. Jeg tok kontakt med Tsewang Yeshe, direktør for TCV i India, kontaktpersonen jeg hadde fått oppgitt av Berit Bakkane. Yeshe var svært imøtekommande, og jeg forsto at anbefalingen fra SOS barnebyer i Norge veide tungt.²³ Han informerte meg om den administrative strukturen ved TCV (se vedlegg), og vi diskuterte hvordan vi best kunne organisere mitt feltarbeid.

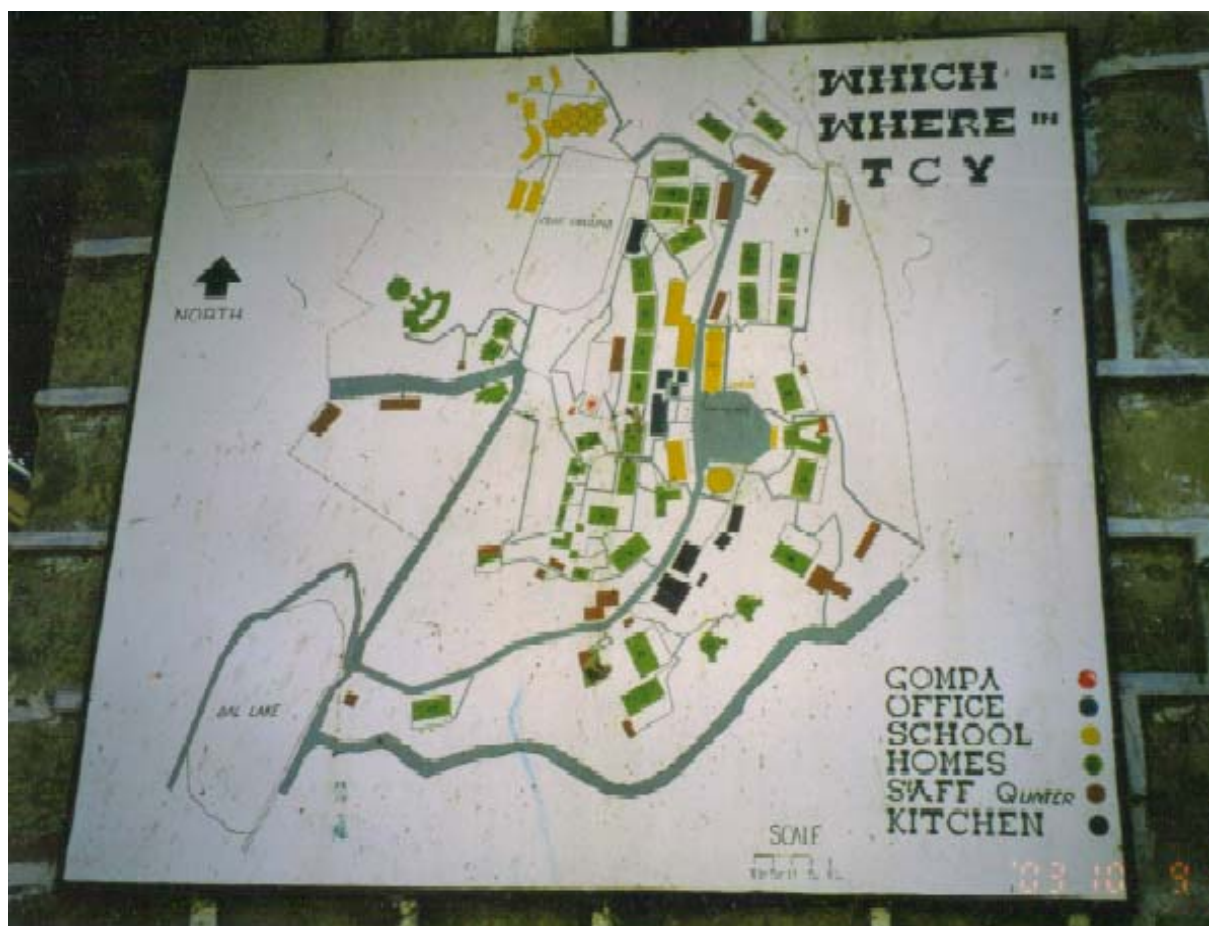
²² Det lever i dag ca. 21 000 tibetanere i den indiske staten Himachal Pradesh (tibet.com).

²³ I henhold til TCV sin informasjonsbrosjyre står SOS Barnebyer for 51,5 % av finansieringen.

Yeshe introduserte meg for den øvrige administrasjonen ved TCV, deriblant den kvinnelige rektor (principal) Sonam. Jeg ble også introdusert for undervisningsdirektør Nawang Dorje, som jeg etter hvert hadde flere samtaler og et dybdeintervju med.

Skolen er delt inn seksjoner (se illustrasjon), og 3.-6. klasse på Junior School var alderstrinnene jeg ønsket å følge. Spesielt interessant var det for meg å konsentrere meg om 6. klasse, fordi her foregikk all undervisningen på engelsk. Ettersom jeg har en begrenset kjennskap til tibetansk, måtte jeg utføre samtaler og intervjuer på engelsk. Yeshe overlot meg til rektor (headmaster) ved barneskolen, Puntsok, som igjen ville introdusere meg for lærerne og de ulike klassene.

Kart over TCV



Deltagende observasjon

Den tredje fasen i feltarbeidet er, i følge Lars Kaijser, hverdagen i felten. To overgripende aktiviteter bør oppta etnografen. Den første er å være delaktig i den sammenhengen som studeres og gi seg god tid til å delta og intervju og observere. Den andre er å gi tid og rom for å renskrive notater, nedtegne iakttagelser, huske hva som har hendt og kontinuerlig bearbeide inntrykk for å kunne gå videre (ibid.:30).

De første par ukene fulgte jeg undervisningen i flere forskjellige klasser, hovedsakelig 6. klassene (se illustrasjon med timeplan). Etter noen uker avgrenset jeg observasjonen til å omfatte de fagene som hadde direkte relevans for min oppgave. Spesielt konsentrerte jeg meg om samfunnsfag som omfattet historie, geografi og samfunnskunnskap. Jeg var også interessert i undervisning i etikk, tibetansk og tradisjonell musikk. Jeg fulgte også flere obligatoriske arrangementer utenom den ordinære undervisningen. Dickyi Choedon, klasseforstander for klasse 6P, og den som underviste alle 6. klassene i samfunnsfag, ble snart min hovedinformant.

Jeg bestemte meg også for å konsentrere meg om to av de seks 6. klassene for å få bedre anledning til å bli kjent med elevene. Sammensettingen av klassene varierer fra år til år og de flinkeste elevene kommer i klasse D. Jeg valgte denne klassen fordi elevene her stort sett hadde gode engelskkunnskaper, men jeg valgte også å følge en ”vanlig” klasse for å få en større bredde på informantene. Den andre klassen jeg valgte var 6P, fordi dette var den klassen Choedon var klasseforstander for. Dette var også en av klassene med størst aldersforskjell på grunn av mange nyankomne flyktninger.²⁴ Jeg valgte den også fordi jeg likte denne litt ekstra livlige klassen.

Magnus Öhlander skriver at deltagende observasjon er en metode som innebærer at forskeren besøker og deltar i de sosiale sammenhenger som studeres, Han eller hun snakker, omgås og kanskje arbeider sammen med mennesker og gjør lignende erfaringer som de gjør. På denne måten får feltarbeideren kontinuerlig opplysninger om stedet og hva som sies og gjøres der (ibid.:74). Forskeren som deltar er distansert når han eller hun samtidig noterer, reflekterer og nedtegner, men iblant opphører forskerens distanserte oppmerksomhet, og han eller hun trer inn i et samspill med andre.

²⁴ I 6. klassene, der elevene ved vanlig progresjon er 11-12 år, var det mange elever opp i 14-års alderen. Puntsok, rektor for barneskolen ved TCV, forklarte at grunnen til den store aldersforskjellen i klassene var at mange av de nyankomne flyktningene fra Tibet hadde svak skolebakgrunn. Etter at disse barna først hadde gått i opportunity classes, en slags oppfølgingsklasser, ville de i løpet av noen år ta igjen sitt eget klassetrinn.

Mye av tiden tilbrakte jeg i klasserommet sammen med Choedon, der jeg observerte eller var med på undervisningen. Choedon syntes det var fint at elevene lærte seg å presentere seg på engelsk og svare på spørsmålene mine. For å få anledning til å bli bedre kjent med noen av elevene, valgte jeg også ut tre elever fra hver av de to 6. klassene som jeg besøkte hjemme i fosterhjemmene deres. Ved en anledning arrangerte vi også en utflukt til McLeod Ganj og et restaurantbesøk for disse elevene. Jeg opplevde slik som Öhlander skriver, at det å være deltagende i andre menneskers daglige liv gir mulighet til å stille spørsmål. Iblant gjør den deltagende observatøren korte samtaleintervjuer som ikke er planlagte og stiller spørsmål i samtalens form (ibid.:78).

Formelle intervjuer og uformelle samtaler

Intervjueren søker den andre personens kunnskaper, synspunkter, tanker og opplevelser av noe, skriver Eva Fägerborg (Kaijser og Öhlander 1999:57). Den som intervjues er alltid innforstått med at det som sies kommer til å bli anvendt som etnografisk forskningsmateriale eller på annet vis. I den definerte intervjusituasjonen har han eller hun derfor muligheter til å kontrollere og få innflytelse over det som blir sagt på en helt annen måte enn ved utspøringer som skjer i form av hverdagslige samtaler. Dette har både etiske og vitenskapelige implikasjoner.²⁵ Den som blir intervjuet er innforstått med det usynlige publikum og kan velge å fremheve, nedtone eller unngå visse temaer eller spørsmål. Dette må en være klar over ved tolkning og analyse av intervjuer (ibid.:58).

Den største delen av mitt feltarbeid bygger på deltagende observasjon og uformelle samtaler. Mitt inntrykk var at barna syntes det var lettere bare å omgås, snakke sammen og vise meg ting fremfor å sette seg ned i en formell intervjusituasjon med båndopptaker. Hvis jeg noterte mye mens de snakket, var de mer tilbakeholdne og forsiktige med hva de sa. Med de fleste av mine voksne informanter hadde jeg derimot intervjuer der jeg enten noterte eller tok opp på bånd det som ble sagt. Noen av de voksne informantene møtte jeg bare en eller to ganger. Da var det viktig å være systematisk og godt forberedt for å få stilt alle de spørsmålene jeg ønsket. Dette var spesielt tilfelle med skolens ledelse og munken Lachtor²⁶ og Phurbu Dolma.

Lachtor og Phurbu Dolma var kontakter jeg fikk gjennom Chungdak Dawa Koren da hun var i Dharamsala i forbindelse med prosjektet Eco-Tourism. Chungdak er leder av Den

²⁵ Jeg vil komme inn på de etiske implikasjonene litt senere i kapitlet.

²⁶ Munken Lachtor ble av mine informanter alltid omtalt som høyverdige (venerable) Lachtor *la*.

Norske Tibet-komitéen og var tidligere representant for Dalai Lama i Sentral-Europa.

Chungdak har bodd mange år i Norge og er utdannet og har arbeidet som sykepleier her. Det var lærerikt å snakke med henne som har røtter i begge kulturer.

En del informasjon ble også plukket opp i uformelle møter og samtaler med tibetanere som drev restauranter og suvenirbutikker i McLeod Ganj. Det var lett å komme i prat med andre småbarnsforeldre med en toåring på armen, og mye av den informasjonen jeg plukket opp i uformelle samtaler brukte jeg i intervjuer med informantene. Jeg opplevde å få en annen type informasjon ved disse tilfeldige møtene enn i intervjusituasjonene. Jeg tror grunnen til dette var at i den formelle intervjusituasjonen opplevde informantene seg som representanter for den tibetanske kulturen og de presenterte derfor et ”polert” bilde av denne virkeligheten. Donald S. Lopez setter spørsmål ved denne form for ”impression management” i *Prisoners of Shangri-La*:

The question that the lecture raised for me was whether it was possible to make the case for Tibetan independence, which, one assumes, all people of good will (when presented with the facts) would support, without invoking the romantic view of Tibet as Shangri-La. Invoking the myth seem at times almost irresistible; without it the Chinese occupation and colonization of Tibet seems just one of many human rights violations that demand our attention. What sets the plight of Tibet apart from that of Palestine, Rwanda, Burma, Northern Ireland, East Timor, or Bosnia is the picture of Tibetans as a happy, peaceful people devoted to the practice of Buddhism, whose remote and ecological enlightened land, ruled by a god-king, was invaded by the forces of evil (1998:11).

Kvantitativt materiale

I ”An Anthropologist’s Reflexion on a Social Survey” (1967) diskuterer Edmund Leach forholdet mellom sosiologisk og antropologisk datainnsamlingsmetoder. Begge fag, fremhever Leach, er opptatt av dynamikken mellom ”enheter”, for eksempel forholdet mellom mennesker, utvikling av institusjoner og forskjeller mellom grupper. Kvantitativ sosiologi nærmer seg disse spørsmålene ved å telle forekomster av forskjellige typer enheter under forskjellige omstendigheter, og de korrelerer så disse ved hjelp av statistisk analyse. Denne metoden forutsetter imidlertid at man allerede vet hvilke enheter og tilstander det er relevant å telle, og hvordan disse skal avgrenses fra hverandre. Det er derimot evnen til å definere hva en enhet er, hva et ord betyr, til å beskrive de målestokker som folk vurderer sin egen virkelighet med som er kjernen i den kvalitative metode generelt og i feltarbeiderens håndverk i særdeleshett (Nielsen 1996:48).

Da jeg hadde vært i Dharamsala i ca. to og en halv måned, delte jeg ut et spørreskjema til alle elevene i klasse 6D og P (se vedlegg). Spørreskjemaet skulle bl.a. hjelpe meg med å

lage statistisk materiale over navn, boforhold og språkferdigheter i hindi og hvordan barna forholdt seg til Tibet og tibetansk kultur. Opprinnelig hadde jeg tenkt at elevene skulle få med seg skjemaene hjem å levere dem til meg dagen etter, men Choedon mente elevene kunne svare på spørsmålene i hennes timer. Hun forklarte spørsmålene på tibetansk og elevene kunne også henvende seg til henne om de trengte hjelp med å skrive svarene på engelsk. I klasse 6D leverte alle barna spørreskjemaene, mens i klasse 6P leverte 23 av 32 elever skjemaet. To elever var borte den aktuelle dagen, og jeg spurte ikke de resterende syv elevene hvorfor de ikke leverte. Jeg tror det var fordi de synes det var for vanskelig å besvare spørsmålene på engelsk.

Spørreskjemaene var til dels utarbeidet etter spørsmålene Eleanor Nesbitt og Robert Jackson brukte i *Hindu Children in Britain* (1992). Jeg hadde tilpasset spørsmålene i forhold til min problemstilling og til konteksten, og jeg lot meg også inspirere av de spørsmålene elevene stilte til meg. Denne tilpassningen gjorde jeg fordi jeg regnet med at det ville gjøre det enklere og også kanskje morsommere å besvare spørsmålene.

Presentasjon av informanter

Mange faktorer spilte inn på mitt valg av informanter. Som tidligere fortalt kom jeg i kontakt med noen informanter gjennom det nettverket jeg hadde i Norge. Jeg hadde også en del ideer om hva slags informanter jeg var ute etter for å få et mest mulig dekkende bilde av hvordan den tibetanske religionen og kulturen blir formidlet til skolebarn. Jeg ønsket representanter fra ulike grupper ved TCV: administrativt personale, lærere, foreldre, religiøse autoriteter og selvfølgelig barn med ulik bakgrunn. En forholdsvis jevn fordeling av kjønn, alder og sosial posisjon var også viktig. Som tidligere nevnt hadde språket en avgjørende betydning; jeg prioriterte folk som kunne snakke engelsk, slik at jeg ikke ville være avhengig av tolk. I større grad enn jeg på forhånd hadde trodd, fant jeg det ubehagelig å trenge meg på folk som jobbet mye og hadde liten tid, så jeg oppsøkte de som ga signaler om at mitt nærvær var ønsket og som hadde anledning til å sette av tid til samtaler.

Informantene

Lobsang (f. 1989) er født i Bhutan av tibetanske flyktninger.²⁷ Han går i klasse 6P og bor i hjem nr. 31, der hans yngre bror på 11 år også bor. De kom til India i 1999. Moren døde da Lobsang var fire år, og faren døde to år senere. Lobsang fortalte meg at en onkel bestemte at de yngste barna skulle til TCV, men at en tante mente den yngste søsteren var for liten. Både hun og en eldre søster bor fortsatt i Bhutan sammen med onkler og tanter.

Tenzin C (f. 1992) går også i klasse 6P og bor i hjem nr. syv. Tenzins foreldre bor i Tibet, og hun var seks år da hun sammen med to eldre brødre flyktet over fjellene til India i 1998. Begge de to brødrene er nå ordinerte munkes og lever i Sør-India.

Tenzin D (f. 1989) fra klasse 6P er den eneste av de seks elevene jeg hadde mye kontakt med som ikke bor ved TCV. Hun er født i Ladakh, der hennes foreldre, som har flyktet fra Tibet, fortsatt bor. Her i Dharamsala bor Tenzin hos sin tante som er nonne.

Tashi (f. 1989) går i klasse 6D og bor i hjem nr. 36. Hun kom alene til TCV fra Tibet i 1997 og har ingen familie i India. Tashi har de beste resultatene i sitt årskull og utmerker seg positivt i mange skolesammenhenger.

Tenzin T (f. 1990) går i klasse 6D og bor i hjem nr. 22. Foreldrene hans flyktet fra Tibet til Nepal, der hans mor og eldre bror fortsatt bor. Tenzin flyttet sammen med sin far, som jobber som minister i eksilregjeringen, til Dharamsala for å gå på TCV. Han kom til Dharamsala i 2002.

Dhundup (f. 1989) går i klasse 6D og bor i hjem nr. 23. Han kom til TCV Dharamsala i 2000. Han er født i Øst-Tibet, men de siste tre årene i Tibet bodde han hos en eldre bror i Lhasa. Da han kom alene til India gikk han først et år på skole i Dehra Dun før han begynte i opportunity class ved TCV Dharamsala.

Dickyi Choedon er i midten av tjueårene, og hun er født i Dehra Dun, India, som også ligger i Himachal Pradesh. Foreldrene hennes var blant de første tibetanske flyktningene som kom til

²⁷ I den perioden jeg var på feltarbeid var jeg ikke klar over at tibetanerne tradisjonelt regner alderen fra unnfangelse og ikke fødsel, slik som i vesten. Jeg er derfor usikker på om informantene har blitt oppført med riktig fødselsår.

India. Dickyi har en Bachelor grad i filologiske fag fra New Delhi, og hun har vært ansatt som lærer ved TCV Dharamsala siden juli 2001.

Tsewang Norbu er lærer i tibetansk språk for klasse 6D og underviser i etikk for klasse 6D, 6S og 6B. Han er født i det sørlige Tibet og kom til India som niåring i 1959 sammen med sin familie. Han har sin utdannelse fra det tibetanske skoleverket i India og har jobbet som lærer ved TCV Dharamsala siden 1972. Han og hans kone er også fosterforeldre i et av hjemmene ved skolen.

Nawang Dorje, utdanningsdirektør ved TCV, er født i Sentral-Tibet, men kom til India allerede som fireåring i 1959. Også han har sin utdannelse fra det tibetanske skoleverket i India, men gikk videre på college i Darjeeling i India hvor han tok en BA. Ved siden av frivillig arbeid ved TCV Dharamsala, tok han sin lærerutdanning i Mussorrie. Etter å ha jobbet noen måneder som lærer, ble Nawang Dorje den første tibetanske rektoren ved TCV.²⁸ Han dro til USA i 1991 for å ta en MA-grad ved Harvard University. Etter at han kom tilbake har han arbeidet som utdanningsdirektør, med unntak av et friår der han arbeidet som foreleser i tibetansk kultur ved et universitet i nærheten av Seattle.

Tashi Wangdu Funhjør er født i Tibet nær grensen til Sikkim, men kom til India sammen med sine foreldre i 1961-62 da han var omkring seks-syv år. Han jobber for den tibetanske eksilregjeringen som ekspedisjonssjef ved et departement. Han bor i Gangchen Kyishong sammen med sin kone og mor. Deres tre barn på fjorten, åtte og syv år er alle kostskoleelever ved TCV.²⁹

Phurbu Dolma ble født i Darjeeling like etter at foreldrene flyktet fra Amdo i 1959. Etter å ha gått ni måneder ved TCV Dharamsala ble Phurbu og hennes søster, sammen med en gruppe på 18 andre barn, sendt til Frankrike for å studere. Etter 13 år på internatskole tok hun fransk sekretærdiplom, før hun giftet seg med en tibetansk flyktning bosatt i Sveits. De bosatte seg her og fikk to barn sammen. Da den eldste datteren var seks år gammel ble hun sendt til India for å gå på TCV Dharamsala, men da den yngste sønnen var to og et halvt år og datteren

²⁸ De første årene etter etableringen av de tibetanske skolene i India var de fleste i administrasjonen og lærerne indiske. Det var ikke på langt nær nok tibetanere som hadde tilstrekkelig kunnskap om moderne skolevesen til å dekke behovet for undervisning (Nowak 1984:57). I dag er hele administrasjonen og alle de fast ansatte lærerne ved TCV tibetanske.

²⁹ Tashi døde i november 2005 etter kort tids sykdom.

nærmet seg puberteten, flyttet hele familien til Dharamsala. De har nå bodd her i 14 år, og sønnen går på dagskole ved TCV. Mrs. Phurbu Dolma har hele livet arbeidet aktivt for den tibetanske saken og er nå valgt inn som representant for Amdo i den tibetanske eksilregjeringen.

Munken Lachtor flyktet som lite barn fra Tibet sammen med familien sin i begynnelsen av 1960-årene. De slo seg først ned i Nepal, så i Shimla, før foreldrene bosatte seg i en tibetansk bosetting i Orissa. Lachtor ble sendt til den tibetanske internatskolen Mt. Abu i Rajasthan.³⁰ Som tolvåring ble han munk. Han arbeider som oversetter for Dalai Lama og følger Dalai Lama på alle hans reiser som en av hans nærmeste medarbeidere. Lachtor har i 2006 trådt inn i en ny stilling som administrativ leder av the Library of Tibetan Works and Archives.

Barn som informanter

Den eldre og tradisjonelle oppfatningen at det er viktig å ta utgangspunkt i barn som forskjellige fra voksne når det gjelder bruk av metoder, blir nå diskutert i barndomssosiologien. Nilsen viser til Barry Mayall (1994) som oppsummerer noen av argumentene: Barn blander fantasi og virkelighet. Barn svarer for å tilfredsstille forskeren, gjerne ved å finne opp ting. Barn er for uerfarne og uvitende til å kunne si noe om egne erfaringer, eller de rapporterer erfaringer ufullstendig. Barn gjenforteller for forskeren det andre voksne har fortalt dem; barn er altså ikke i stand til å svare selvstendig. Nilsen skriver videre at dette er et voksensentrisk syn på barn som informanter. Mayall kommenterer at argumentene som er ført i marken når det gjelder barn, like gjerne kan gjelde voksne. Nilsen tilføyer at man som forsker setter den voksne informanten i en objektposisjon (Nilsen 2000:69). Dette var også min erfaring fra felten, og jeg opplevde ikke noen grunnleggende forskjell mellom å bruke barn eller voksne som informanter. Å være hyggelig og imøtekommende og ta seg tid til å lytte er uansett viktig, uavhengig om det var barn eller voksne som skulle dele av sin tid og erfaring.

Etiske betraktninger

Den fjerde og siste fasen i feltarbeidet er å forlate feltet. Når det finnes tilstrekkelig med materiale til å kunne svare på de spørsmål som utfyller kunnskapsmålet, da er feltarbeidet, i

³⁰ Mt. Abu er nå nedlagt.

streng vitenskapelig forstand ferdig (Kaijser & Öhlander 1999:33). Tidsbegrensningen på feltarbeidet mitt førte til at jeg ikke fikk konkrete svar på noen av de temaene jeg ønsket å undersøke. Hovedårsaken var at jeg ikke var komfortabel med å presse informantene til å svare på spørsmål de unngikk eller svarte uklart på. Dette gjaldt spesielt der informantene var barn. Randi Dybli Nilsen reflekterer over og problematiserer bruken av barn som informanter der forskningskonteksten er skolen eller andre pedagogiske institusjoner. For barn kan det i slike kontekster være mer eller mindre tydelig at de tar del i et forskningsprosjekt. Det er et etisk dilemma at barna ikke alltid har de nødvendige forutsetninger til å se rekkevidden av hva de er med på. Man må også sette spørsmål ved om man som forsker kan fjerne de meningsbærende ”kodene” i skolekonteksten når det gjelder autoriteten voksne har over barn. Det samme gjelder om det i det hele tatt er mulig å fjerne maktrelasjonene som i vår kultur eksisterer mellom barn og voksne (Nilsen 2000:72-73).

Mine erfaringer fra felten var at denne maktposisjoneringen mellom meg som voksen og barna som informanter delvis kunne bli snudd ved at det var barna som satt inne med den kunnskapen som jeg ønsket å tilegne meg. Det var de som viste meg rundt og forklarte meg om de tibetanske tradisjonene og hverdagslivet ved skolen. Dion, sønnen min på to år, var også med på å ”smelte isen”; det ble mye tøys og tull med han løpende omkring, og de store barna ble ”enda større” ved at de hjalp meg med å passe han.

Jeg har anonymisert de fleste av informantene i denne oppgaven. På grunn av mange av informantenes unge alder og at jeg er usikker på om de skjønner hva de har deltatt i, mener jeg de har krav på en slik respekt og beskyttelse. Noen av de voksne informantene ga uttrykk for at de ønsket en slik anonymisering, og jeg har selvfølgelig etterfulgt dette ønsket.

Kapittel IV. En historisk oversikt over utdanningen av tibetanske barn

Jeg vil i dette kapittelet begynne med å se på den utdanningen og religiøse instruksjon som fantes for barn i Tibet før den kinesiske invasjonen. Deretter beskriver jeg etableringen og utviklingen av skoler for tibetanske barn i Tibetan Autonomous Region (TAR)³¹ og eksilskolene i India. Det har vært vanskelig å finne litteratur om dette emnet på vestlige språk, men jeg har valgt å legge vekt på Katrin Goldstein-Kyagas *The Tibetans – School for Survival and Submission* fra 1993 og Catriona Bass *Education in Tibet* (1998). Jeg har også tatt med erindringer fra ulike tibetanske biografier, Ganden Tserings masteroppgave *Inland Tibetan Secondary School Education Through the Eyes of Students- the Case of Chengdu Tibetan Middle School* (2004) og informasjon fra mine egne informanter.

Katrin Goldstein-Kyaga skriver i *The Tibetans – School for Survival and Submission* at slik som det europeiske utdanningssystemet bygger på en modell av religiøse skoler, slik er det også med den tibetanske utdanningen i eksil og delvis også i TAR (1993:79). Geoffrey Samuels hevder i *Civilized Shamans* (1993) at buddhismen står sterkere i de tibetanske kulturområdene enn i noe annet buddhistisk land (ibid.:554).³² Etter Kinas okkupasjon av Tibet i 1950 har det tibetanske samfunnet gått igjennom enorme endringer, dette gjelder også skolesystemet.

Utdanning i Tibet før den kinesiske invasjonen

Snellgrove og Richardson skriver at tibetanske historikere ofte deler introduksjonen av buddhismen i Tibet inn i to spredninger (Richardson og Snellgrove 1968:107). Den første spredningen skjedde under det som er kjent som de ”store religiøse kongene” fra det syvende til det niende århundre. Det er dette som er kjent som Tibets storhetstid og det tibetanske imperium strakte seg over store deler av Sentral-Asia. Den viktigste ervervelsen i denne perioden er etableringen av et tibetansk skriftspråk som er bygget på sanskrit. Hvorvidt

³¹ Shakya (1999) skriver i *The Dragon in the Land of Snow* at opprettelsen av TAR i 1965 markerte den endelige integrasjonen av Tibet inn i Kina. Kommunistene hadde vedtatt å danne Autonomous Regions (AR) der minoritetsbefolkningen utgjorde en stor del av befolkningen, men det var kun etter å ha knust all opposisjon i Tibet at Kina dannet TAR. De kinesiske myndighetene gjorde det klart fra begynnelsen at TAR var en uløselig del av moderlandet Kina (ibid.:302).

³² Snellgrove skriver også i *Indo- Tibetan Buddhism* (1987) at det er en udiskutabel påstand, at buddhismen er den ene og sanne religionen i Tibet. Dette ga buddhismen i det tibetanske sosiale og politiske liv en betydning den aldri hadde fått i opprinnelseslandet (India) (ibid.:515).

språket ble innført for administrativt bruk eller for å oversette buddhistiske skrifter er usikkert (Snellgrove og Richardson 1968:74). Med innføringen av buddhismen til Tibet i det syvende århundre begynte et system av religiøs utdanning å utvikle seg i Tibet. Religiøse lærere ga instruksjon til små grupper, og ofte reiste de rundt fulgt av sine disipler. På åttehundretallet var de første klostrene etablert, og en institusjonalisert form for religiøs utdanning ble introdusert for første gang (Bass 1998:1).³³

Den andre spredningen av buddhismen startet på slutten av det tiende århundre og markeres ved etableringen av de nye klosterordenene i Tibet.³⁴ På slutten av det 14. århundre gjennomsyret buddhismen hele det tibetanske samfunnet, og de etablerte klosterordenene fortsatte og vokse i størrelse og innflytelse (Snellgrove og Richardson 1968:177). På slutten av 1600 tallet levde rundt 26 % av tibetanske menn og 13 % av tibetanske kvinner i klostre.³⁵ De færreste var å regne som lærde. Manuelt arbeid i klostrene var vanlig, og de fleste fikk kun leseundervisning og lærte å resitere bønner (Bass 1998:1).

Før den kinesiske invasjonen i 1949/50 var utdanningen i Tibet primært basert i klostrene, og dens fremste oppgave var å lede studentene frem mot opplysning. Undervisningen bygget på en indisk modell fra det sjette århundre (Goldstein-Kyaga 1993:78). Vanligvis ble barna sendt til klostrene ved seks-syv års alderen. Ved noen klostre lærte de knapt å skrive på grunn av den sterke vektleggingen av den muntlige tradisjonen. Ved åtteårsalderen begynte novisene å lære utenat lengre buddhistiske tekster, og ikke før de behersket disse, fikk de innholdet forklart. Forklaringene ble gitt i formelle leksjoner, men den viktigste metoden for å integrere kunnskapen var gjennom debatter. Debattene var intellektuelle kamper akkompagnert av rituelle bevegelser. Utfordreren sto foran forsvareren som satt med bena i kryss, mens spørsmål og svar fulgte hverandre i rask rekkefølge, høylydt kommentert av publikum.

Det var også materielle grunner til at barn ble sendt i kloster. Utdanning i klostrene utgjorde den viktigste komponenten for sosial mobilitet i det gamle Tibet (ibid.:78). Palden

³³Det kaoset som fulgte etter oppløsningen av det tibetanske kongedømmet i år 842 og tapet av kontroll i Sentral-Asia, som nå var åpen for muslimsk dominans, ser ut til å ha drevet all litterær aktivitet under jorden. Denne mangelen på kilder gjør det vanskelig å gi en presis historisk redegjørelse for utviklingen av den buddhistiske ordenen Nyingma. Det samme gjelder bon religionen, som hevder kontinuitet med den gamle forbuddhistiske troen (Snellgrove og Richardson 1968:95).

³⁴Flere og flere tibetanere begynte å reise til de store buddhistiske sentrene i India, blant annet Brogmi (992-1072) og Marpa (1012-1096) som ble de spirituelle overhoder for Saskya og Kagyu ordenene. I løpet av det 15. århundre dukket det opp en ny religiøs orden, Gelugpa (som Dalai Lama tilhører). Denne ordenen vokste så raskt at i løpet av et par hundre år overgikk den de eldre ordenene i både politisk og religiøs makt (Snellgrove og Richardson 1968:175-176).

³⁵Bass har hentet denne informasjonen fra Goldsteins *A History of Modern Tibet* (1989).

Gyatso skriver i sin biografi *Munken fra Tibet* (1998) at i det gamle Tibet var det ikke mange valg for en landsbygutt, selv for en som var velstående. Enten måtte han arbeide for familien, eller så måtte han i kloster. Eldste sønn arvet gården og familieforpliktelsene (ibid.:39). R. A. Stein skriver i *Tibetan Civilization* (1972) at det var den eldste sønnen som valgte seg en kone, og at dette ble markert ved en enkel seremoni. Det var vanlig at de yngre brødrene fra da av automatisk ble regnet for å være konens andre ektemenn.³⁶ Alle etterkommerne ble regnet som den eldste brorens barn, uavhengig av det biologiske opphavet. Familien var knyttet sammen gjennom bostedet, men enheten kunne brytes ved at en yngre bror tok seg en egen kone og skaffet seg sitt eget hus. Han ville da miste retten til sin eldste brors kone og familiens eiendom; jorden ble regnet som udelelig for å holde familieformuen intakt. I praksis, skriver Stein videre, var det vanlig at gruppen med brødre ble redusert ved at de yngre brødrene ble munk (ibid.:97).

Det var ikke på langt nær så vanlig for jenter å gå i kloster, og det var sjelden de fikk like mye utdanning som guttene. Selv om en kvinne tradisjonelt har hatt en sterk posisjon i Tibet og en hustru av en mann ansatt i administrasjonen av og til kunne bli hans stedfortreder, har kvinner ikke offisielt vært berettiget politiske verv (Goldstein-Kyaga 1993:79). Hanna Havnevik skriver i *Tibetan Buddhist Nuns* (1989) at det ikke finnes noe statistisk materiale om rekrutteringen til nonneklosterene, men hennes undersøkelser viser at det var en rekke ulike grunner til at en jente eller kvinne ble nonne. Det kunne være etter ønske fra foreldrene, ulike religiøse motiver eller obligatorisk nonne innskrivning. Lidelse i leklivet, som et ulykkelig ekteskap eller mishandling i svigerfamilien, var også årsak til at noen kvinner valgte å gå i klostrene (ibid.:46).

De tibetanske myndighetene drev bare to sekulære skoler i Tibet, begge i Lhasa. Tse Laptra trente opp gutter til å bli geistlige funksjonærer i regjeringen. Den andre skolen ble drevet av Tsikhang (finansdepartementet), der ble barn fra aristokratiet opplært i regnskap, kalligrafi, lov og etikette slik at de kunne tjenestegjøre i regjeringen (Bass 1998:1). På landsbygda fikk de færreste av barna utdanning utover den som ble gitt i klostrene. Blant landeiere og aristokrater var det vanlig å organisere skoler der også tjenerskapets barn kunne få undervisning. De fleste av barna innen de øvre sosiale lag, jenter så vel som gutter, kunne derfor lese og skrive. Goldstein-Kyaga skriver at det blir antatt at evnen til å lese og skrive var ganske godt utbredt i det gamle Tibet. I følge hennes undersøkelser blant tibetanske

³⁶ Stein skriver at polyandri var utbredt i hele Tibet med unntak av regionen Amdo i Nordøst-Tibet. En kvinne kunne gifte seg med flere menn som ikke var i slekt med hverandre, men dette var ikke så utbredt. Normen var at en gruppe brødre giftet seg med en kvinne (1972:97).

flyktninger i India i 1988-1992, kunne 67 % av mennene og 21 % av kvinnene lese tibetansk (Goldstein-Kyaga 1993:86).

I byene var det også privatpersoner som etablerte skoler for overklassens barn og av og til fikk tjenerne delta. Undervisningen var gratis, men det var vanlig å gi lærerne gaver, og de rike familiene ga store donasjoner til skolene. Fra et buddhistisk perspektiv var det fortjenstfullt å gi undervisning i religion, så lærerne krevde ikke mye lønn i kompensasjon. Disiplinen i skolen var hard og dagene lange, fra klokka fire om morgenen til sju om kvelden, syv dager i uken, kun med fridager den 15. og 30. hver måned. Eksamener ble gitt to ganger i måneden. Barna begynte på skolen når de var mellom fire og åtte år. De fleste av guttene gikk på skolen ca. fem år, jentene en noe kortere periode. Det var heller ikke uvanlig at barna lærte å lese (og kanskje også skrive) hjemme slik at de kunne lese buddhistiske tekster. Å resitere bønner ble ansett for å være fortjenstfullt, og man mente at tilegnelsen av leseferdigheter i dette livet ville legge forholdene til rette for læring i fremtidige liv (ibid.:87-88).

I 1930- årene inviterte noen velstående tibetanere lærere fra utlandet for å utdanne barna sine, andre sendte barna til britiske skoler etablert i Darjeeling og Kalimpong i India. Under den 13. Dalai Lama ble det gjort noen kortvarige forsøk på å utvikle et moderne sekulært skolesystem. I 1912 sendte han fire gutter fra aristokratiet til England. Eksperimentet ble ikke gjentatt, først og fremst fordi foreldrene var tilbakeholdne med å sende ungene sine så langt av gårde (Bass 1998:2).

I 1923 ble en skole åpnet i Gyantse av den britisk læreren Frank Landlow. Han var invitert av de tibetanske myndighetene for å etablere en skole basert på det britiske skolesystemet, men skolen ble bare drevet i tre år. Et lignende prosjekt ble startet av Parker i Lhasa i 1944, men denne ble stengt etter bare seks måneder. Disse prosjektene møtte solid motstand fra konservative grupper blant aristokratiet, byråkratiet og klostrene. De mente skolene ville åpne for vestlige ideer og undergrave Tibets tradisjonelle kultur og religion (ibid.:2).

Bortsett fra enkelte forsøk på å etablere et sekulært skolesystem i det gamle Tibet fikk den tibetanske buddhismen en avgjørende rolle i utviklingen av utdanningssystemet. Fokuset i undervisningen har vært buddhistiske dogmer og elevene har lært å lese buddhistiske tekster. Et sentralt aspekt ved all tantrisk praksis, det være seg hinduistisk eller buddhistisk, er guruens rolle, i Tibet lamaens rolle.³⁷ I tibetansk tankegang er den viktigste oppgaven til en lama lærerrollen (Samuel 1993:30). Guru-student forholdet blir i tibetansk buddhisme ansett

³⁷ 'Lama' er en standardisert tibetansk oversettelse av sanskritordet 'guru' (Samuel 1993:244).

for å være spirituelt likeverdig med far-barn forholdet, og det ble forventet absolutt tillitt til ens guru.³⁸ Lærer-elev idealet gjenspeilet seg også i all undervisning, der absolutt lydighet til læreren var forventet av elevene. Dette var situasjonen i 1950, da den røde arme inntok Tibet og kunngjorde at målet var å ”gjenforene” Tibet med ”moderlandet Kina” og introdusere moderniteten i det tibetanske samfunnet.

Utdanning for tibetanske barn i TAR

Melvyn C. Goldstein og Matthew T. Kapstein skriver i *Buddhism in Contemporary Tibet* (1998:6) at den tibetanske buddhismen har gått gjennom fire faser etter den kinesiske overtagelsen av Tibet. I. 1949-1959, II. 1959-1965, III. 1966-1976, IV. 1978 – 1998.

Første fase

Den første fasen dekker perioden fra Kinas ”frigjøring” av Tibet i 1949 frem til opprøret i Lhasa i 1959. I dette tiåret arbeidet de tibetanske myndighetene under ledelse av den 14. Dalai Lama med å komme til enighet med de kinesiske myndighetene.³⁹ Bass skriver i *Education in Tibet* (1998) at i løpet av 1950-årene fikk Kina smidd en allianse med de tibetanske myndigheter med det resultat at klostrene bevarte sine privilegier og fortsatte å være de viktigste utdanningsinstitusjonene. Kina anså ikke Tibet som rede for den sosialistiske transformasjonen, og de kinesiske myndighetene planla en reform fra toppen for ikke å virke for revolusjonære. Noen barn fra aristokratiet ble sendt til Kina for videre utdanning, mens andre fortsatte å dra til India (ibid.:29). Nye planer for skoler og veier ble laget, og i 1954 ble Dalai Lama sendt på en rundtur i Kina for å se fordelene ved å følge maoistene og marxistleninistene. Selv i dag hevder Dalai Lama at det er mye som er prisverdig blant de reformer som ble innført av formann Mao (Nowak 1984:21).

I løpet av de første årene av den kinesiske okkupasjonen ble de tibetanske veiarbeiderne godt lønnet, og skoleelevene ble betalt for å følge undervisningen. Det tibetanske språket ble undervist på den tradisjonelle måten (ibid.:21). Dawa Norbu skriver i sin selvbiografi *Red Star over Tibet* (1987) at de kinesiske kommunistene til å begynne med stort sett var opptatt med å bygge veier og flyplasser. Aristokratene trodde de ville beholde sine privilegier om de samarbeidet med kommunistene, og vanlige folk hadde store

³⁸ Det viktigste objektet for tilbedelse i tibetansk religiøs praksis er lamaen (Samuel 1993:253).

³⁹ På grunn av den kinesiske invasjonen kom den 14. Dalai Lama til makten femten år gammel, tre år tidligere enn tradisjonen tilsa.

forhåpninger om fortsatt å få leve i harmoni med den buddhistiske lære (ibid.:118). Nordbu bodde i Sakya, og de første årene av den kinesiske okkupasjonen ble han undervist av en tibetansk embetsmann. Kineserne åpnet imidlertid en sekulær skole i Sakya i 1955. De fleste av de 82 elevene var barn av aristokrater og av embetsmenn. Dette var ingen overraskelse, skriver Dawa Norbu, ettersom det var aristokratiet som var satt til å vokte den ”fredfulle frigjøringen”, og de ga få muligheter til vanlige folk som han selv. Skolen var godt organisert og fortsatt var tradisjonell undervisning i tibetansk mest vektlagt. Ved siden av dette var det også undervisning i geografi, kinesisk historie, regning og marxisme. Denne perioden var preget av optimisme, skriver Norbu videre, og folk var positiv til det nye konseptet om et kommunistisk Shangri-la (ibid.:126-129).

I september 1951 ble den første nasjonale konferansen om utdanning for minoriteter holdt i Beijing. Konklusjonen var at hovedoppgaven for utdanningen av minoriteter var politisk opplæring av personell til statsadministrasjonen. Dette stod i kontrast til den utdanningspolitikk som var gjeldende for han-kinesiske områder, der opplæring av teknisk personell ble vektlagt for å møte behovet til nasjonens industrialisering. Årsaken til de ulike prioriteringene var at de kinesiske myndighetene hadde til gode å vinne over folket i minoritetsområdene og utdanning var en måte å oppnå dette på. Siden Dalai Lamas regjering fortsatt hadde politisk innflytelse i de tidlige 1950-årene, ble det sett på som avgjørende å utdanne tibetanske statsansatte med patriotisk innstilling til Kina. Dette ble lansert som en del av den ”demokratiske revolusjonen” (Bass 1998:28).

Da veiene ble ferdigstilt kom en økende strøm av PLA-soldater fra Kina til Tibet. Disse ble fulgt av handelsfolk. Tusenvis av tibetanske barn ble sendt til kinesiske skoler imot foreldrenes ønske (Nowak 1984:21). Dawa Norbu skriver at det var forferdelig da nyheten kom om at hans eldre søster skulle bli sendt til en skole i Kina. For familien, skriver han, var det som om det var et dødfall i familien (Norbu 1987:134). Fra det østlige Tibet strømmet det flyktninger til Lhasa som fortalte om han-kinesernes religiøse forfølgelse og overgrep. Store partier med mat ble konfiskert til den kinesiske hæren, og for første gang var Tibet truet av hungersnød (Goldstein-Kyaga 1993:19).

Tibet ble ansett for å henge etter resten av Kina med å gjennomføre de nye reformene. I Sentral-Tibet rundt 1958 var det en økende spenning mellom tibetanske og han-kinesiske embetsmenn. Dette gjorde at Mao lovet at de demokratiske reformene eller landreformene skulle utsettes ytterligere til den tredje femårsperioden 1963-1967.

Til å begynne med hadde undervisningsplanen inkludert religiøs instruksjon, men fra 1956 ble dette stoppet. I 1958 var det bare 13 statlige grunnskoler i hele Sentral-Tibet, og de

fleste av de 2600 elevene var medlemmer av det tidligere aristokratiet. En ungdomsskole (secondary school) ble satt i gang i Lhasa i 1956, men i 1957 fantes det fortsatt ikke noen institusjon for høyere utdanning, slik som i de andre delene av Kina. I stedet ble det oppført en ny ungdomsskole i 1957 for å trene opp personell til ”sosial konstruksjon”. Denne skolen lå i nærheten av byen Xian, men to år senere ble de fleste av de tibetanske studentene sendt tilbake til Tibet for å delta i undertrykkelsen av opprøret i Lhasa. Etter 1959 forkastet Mao den gradvise tilnærmingen til minoritetsutdanning og angrep alle former for tradisjonell ”minoritets-nasjonal” kultur i undervisningen (Bass 1998:31).

Andre og tredje fase

Som en følge av opprøret i 1959 ble Tibet forsøkt strømlinjeformet med resten av Kina. Landreformene ble gjennomført ved å konfiskere og redistribuere aristokratiets og klosterordenenes eiendommer. Alle klostrene sluttet å fungere og munkene ble enten kastet ut eller arrestert og fengslet (Bass 1998:30). De fem årene mellom 1959 og kulturrevolusjonen utgjør den andre perioden i Kinas overtagelse av Tibet. Selv om ritualer og seremonier fortsatte utenfor klostrene, kjennetegnes denne perioden av at det gamle sosialøkonomiske systemet døde ut sammen med klosterlivet (Goldstein og Kapstein 1998:9).

I den tredje fasen, under kulturrevolusjonen i 1966-76, ble spesiell undervisning for andre enn han-nasjonaliteter regnet som elitistisk, og morsmålsundervisning og undervisning i tradisjonell kultur ble forkastet. Mange institusjoner for høyere utdanning ble stengt i hele Kina, og klassebakgrunn fremfor akademiske evner ble kriteriet for å få høyere utdanning (Bass 1998:34-36).⁴⁰ All praktisering av buddhismen og folkereligionen ble forbudt, og tibetanerne ble fortalt igjen og igjen at deres religion var primitiv og falsk. Denne politikken ble gjennomført i hele Kina. Likevel var angrepet et større slag mot tibetanernes etniske identitet enn for andre folkegrupper i Kina, fordi tibetanernes nasjonale og etniske identitet var så sterkt assosiert med buddhismen (Goldstein og Kapstein 1998:10).

Fjerde fase

Den politiske situasjonen i TAR endret seg etter Maos død i 1978. Dette er ifølge Kapstein og Goldstein (1998) den nåværende eller fjerde fasen og blir ofte betegnet som

⁴⁰ Bass skriver at mellom 1949 og 1978 svingte utdanningspolitikken i Kina mellom to strategier. De skiftende strategiene reflekterte maktkampen i kinesisk politikk mellom Mao Zedong, som fremmet utdanning for massene med et sterkt ideologisk innhold (rød, egalitær, kvantitet), og Shaoqi og Xiaoping som fremmet teknisk og akademisk utdanning (ekspert, hierarkisk, kvalitet) (Bass 1998:41).

”gjenopplivelsesperioden” (revival) (ibid.:10). Religiøs tro og praksis som ble latterliggjort og nedvurdert [samtidig med ødeleggelsene av tibetanske kulturskatter og institusjoner under kulturrevolusjonen], ble gjort akseptable. I de to tiårene som etter 1978 har det vært en religiøs gjenoppblomstring i Kina (Goldstein og Kapstein 1998:3). Denne gjenoppblomstringen fortsetter i store deler av Kina, mens religionsutøvelse fortsatt underlegges streng kontroll i tibetanske områder og særlig i TAR.

Etter Maos død ble kulturrevolusjonen ansett som en katastrofe av de nye lederne, og et firepunkts moderniseringsprogram ble iverksatt for effektivt å modernisere Kina. Det ble akseptert at Kinas ulike nasjonaliteter hadde ulike behov, og minoritetsområder fikk anledning til å utarbeide sine egne utdanningsprogram. I 1985 ble tibetansk igjen undervisningsspråket i grunnskolen, og i 1987 ble det samme gjeldende for ungdomsskolen i TAR. Situasjonen ble igjen forandret tidlig på 1990-tallet på grunn av politisk uro, og en rekke patriotiske utdanningskampanjer ble da igangsatt i TAR. Her ble spesielt nasjonal enhet og territorial integrering vektlagt (Bass 1998:60).

Etter at kinesiske politikere fikk en mer liberal holdning til religion på 1980-tallet, begynte tibetanerne i TAR igjen å sende barn til klostrene. Samtidig, skriver Bass, blir praksisen med å sende barn i klostrene for utdanning brukt i offisielle media som eksempel på den primitive innflytelsen religionen har på tibetanerne (ibid.:102). Men ifølge Bass er det ikke bare religiøse motiver som gjør at så mange av de tibetanske barna blir innskrevet i klostrene. De sekulære skolene i TAR holder stort sett en lav standard, og det har vist seg at unge tibetanere som studerer i klostrene av og til fortsetter på sekulære skoler om de viser seg å holde en akseptabel standard (ibid.:105).

I motsetning til andre deler av Kina har innskrivningen av barn i sekulære skoler i TAR hatt en nedgang på tross av at fødselsraten ikke har sunket, skriver Bass. Myndighetene og utdanningsinstitusjonene er klar over de praktiske problemene som er knyttet til et ufullstendig tilbud om utdanning, og den lave standarden som er på den utdanningen som finnes. I følge kinesisk lov er morsmålsundervisning og en fagplan som er relevant i barnas liv viktige faktorer for å øke innskrivningen av elever til skolene. Imidlertid er utviklingen av en mer kulturell relevant utdanning for tibetanere undergravet av kinesiske myndigheter de seneste årene på grunn av sikkerhetshensyn (ibid.:106).

I *Inland Tibetan Secondary School Education Trough the Eyes of Students- the Case of Chengdu Tibetan Middle School* (2004), skriver Ganden Tsering, at det er store forskjeller på språkundervisningen i TAR. På landsbygda er tibetansk regnet som det viktigste faget, og alle de andre fagene blir hovedsakelig undervist i på tibetansk. I urbane områder er ofte

kinesisk hovedfaget, og alle de andre fagene blir undervist i på kinesisk (ibid.:45). Dette gjenspeiler seg i den tibetanske videregående skolen i Kina, der elevene fra landsbygda i TAR generelt har et mye høyere nivå på det tibetanske språket. I 1985 bestemte de kinesiske myndighetene seg for å etablere tibetanske videregående skoler i sentrale deler av Kina for å styrke utdanningen av tibetanerne i TAR. Det ble ansett som en god mulighet for den nye generasjonen tibetanere å se verden utenfor TAR og å tilegne seg ny kunnskap nødvendig for utviklingen av TAR. Det blir også antatt at disse skolene har bidratt til større politisk stabilitet i TAR (Ganden Tsering 2004:76). Ganden Tsering mener dette har sammenheng med at tibetanerne på landsbygda har vært mindre utsatt for den dominerende han-kinesiske kulturen (ibid.:98). I sin konklusjon skriver Ganden Tsering at det er flere problemer knyttet til den tibetanske videregående skolen i Kina. For eksempel vektleggingen av politisk utdanning, hovedmålsetningen om økonomisk utvikling, neglisjeringen av tibetansk språk, identitet og kultur og at skolens fagplan har liten relevans for livet i fjerntliggende områder. Dette har innvirkning på studentenes motivasjon til å studere, mulighet til å følge undervisningen og skoleresultatene (ibid.:106).

Den tibetanske skolen i India

Tsewang Norbu, lærer i tibetansk språk og etikk ved TCV, svarte følgende på spørsmålet om formidlingen av den tibetanske kulturen til tibetanske barn i India var viktig for den tibetanske kulturens overlevelse?

Ja. Statsminister Nehru spurte Dalai Lama den første gangen de møttes etter Hans Hellighets flukt fra Tibet om hva som nå var det viktigste. Dalai Lama svarte at det var skolegang for de tibetanske barna. Nehru sa da at dette ikke var noe problem, alle barna kunne gå på indiske skoler. Men Dalai Lama sa at barna trengte tibetanske skoler slik at de kunne lære om sin egen kultur. (intervju den 15.10.2003)

Dalai Lama og hans samarbeidspartnere tok initiativ til å etablere sekulære skoler, og offisiell godkjenning ble gitt av daværende statsminister Nehru. Da de første flyktningene kom fra Tibet i 1959, ble det åpnet et hjem i Dharamsala for de foreldreløse og fattige barna som var kommet til India. Litt senere ble et tilsvarende hjem åpnet i Mussorie. Disse barna ville etter hvert trenge en skole, og i løpet av 1960 ble de første skolene for tibetanske flyktningbarn åpnet i såkalte barnelandsbyer i India. Skolen TCV i Dharamsala har nå en rekke avdelinger lokalisert ulike steder i India, og disse skolene er stort sett administrert av tibetanere selv og nesten alle lærerne er tibetanere (Goldstein-Kyaga 1993:103).

En annen type skoler er Central Schools for Tibetans (CST), og den første som ble etablert var skolen i Mussorie, ett år etter at de tibetanske flyktningene ankom India. Skolene ble organisert etter at Dalai Lama kontaktet de indiske myndighetene for å få finansiell og pedagogisk støtte for å starte skoler for de tibetanske flyktningbarna. Tilsammen finnes det 84 tibetanske skoler i India, Nepal og Bhutan som er administrert av den tibetanske eksilregjeringens utdanningsdepartement. 75 % av de tibetanske flyktningbarna er elever ved de tibetanske eksilskolene, mens 15-20% går på private skoler (www.tibet.com). CTS har i dag 30 skoler i India, og disse skolene er underlagt det indiske utdanningsdepartementet og er administrert i samarbeid mellom tibetanske og indiske myndigheter. Goldstein-Kyaga hevder at det er stor forskjell mellom tibetanske og tibetansk-indiske skoler, selv om det formelt er samme krav til utdanningen. De tibetanske lærerne brenner mer for sitt arbeid, og de vektlegger den tibetanske buddhismen (ibid.:105). Tsewang Yeshe, direktør for TCV, var enig i dette: "Ved TCV, der både de ansatte i administrasjonen så vel som lærerne er tibetanske, er det et større engasjement og en inderlig støtte av barna."⁴¹

Nowak skriver i *Tibetan Refugees. Youth and the New Generations of Meaning* (1984) at for det tibetanske samfunnet var det første gangen i historien at en slik mulighet til utdanning ble tilbudt så mange uavhengig av sosial klasse (ibid.:57).

I informasjonsbrosjyren til TCV Dharamsala står det at det var Dalai Lamas eldre søster, Tsering Dolma Takla, som først var ansvarlig for barnelandsbyen, men etter hennes død i 1964 ble en yngre søster, Jetsun Pema, president. Takket være hennes innsats har TCV gått gjennom store omorganiseringer, og organisasjonen arbeider aktivt for å skaffe hjelp fra internasjonale hjelpeorganisasjoner. I 1972 ble TCV formelt registrert som barnelandsby og fullverdig medlem av SOS Kinderdorf (Barnebyer) International. I 1975 ble TCV Ladakh etablert og i 1980 TCV Bylakuppe. I dag finnes det til sammen 12 TCV for tibetanske barn i India, som til sammen har ca. 14 000 barn. Ved TCV Dharamsala er det i dag ca. 2000 barn, og administrasjonen ved skolen antar at det av disse er ca 65 % nyankomne flyktninger.

Det er stor pågang blant eksiltibetanerne for å få skoleplass ved TCV Dharamsala. Ifølge utdanningskodeksen til TCV (1999) opererer de med følgende prioriteringer for opptak av nye elever:

1. Foreldreløse barn. Foreldreløse barn blir gitt førsteprioritet ved inntak på skolen.
2. Barn fra Tibet. I følge den tibetanske eksilregjeringens politikk skal alle barn som nettopp har kommet fra Tibet få plass ved en av TCVs skoler.

⁴¹ Intervju med Tsewang Yeshe, den 03.09.2003.

3. Nødlidende barn. Hvis begge foreldrene er gamle eller uføre, og det heller ikke er andre slektninger som kan støtte barnas utdanning, vil de kunne få prioritert plass ved TCV.
4. Fullt betalende barn. TCV oppmuntrer foreldrene til å betale for barnas utdannelse, men adgang for fullt betalende barn avhenger av hvorvidt det er noen ledige plasser det aktuelle året.
5. Dagskoleelever. De fleste barna som bodde sammen med foreldrene i nærområdene gikk på en tibetansk dagskole som lå sentralt plassert i Dharamsala, men noen få elever hadde også dagskoleplass ved TCV Dharamsala.

Tashi Wangdu fortalte meg følgende om opptaket av nye elever ved TCV:

Siden jeg er ansatt i eksilregjeringen startet barna mine på kostskole ved TCV Dharamsala i seks-syv års alderen. Det er et privilegium for ansatte i eksilregjeringen at barna deres får gratis skolegang. Først går barna på dagskole fra de er tre til de er seks år gamle. Ikke alle barna til de ansatte i eksilregjeringen får plass ved TCV. Det blir derfor arrangert lotteri for å avgjøre hvem som skal få plass. TCV er jo hovedsakelig for foreldreløse barn eller semi-foreldreløse barn fra Tibet [f.eks barn som er kommet til India uten følge av forsatte]. Barna som ikke får plass ved TCV blir sendt til andre skoler som Shimla eller CST Mussorie. Førstevalget er TCV Dharamsala. (intervju den 20.10.2003)

Tibetansisering av grunnskolen

Goldstein-Kyaga skriver at de tibetanske flyktningene beskylder kineserne for å ødelegge deres kultur ved å bruke det kinesiske språk i skolene i Tibet, mens de selv bruker engelsk som undervisningsspråk i eksilskolene (Goldstein-Kyaga 1993:108). Men problemet, skriver hun videre, er at det ikke finnes et genuint sekulært utdanningssystem for tibetanere noe sted. I det indiske skolesystemet blir det gitt morsmålsundervisning (tibetansk) i åtte til ti timer i uken. Ved siden av ren språkundervisning skal disse timene også inkludere tibetansk historie, filosofi og religion. Utdanningen er således delt inn i en indisk-engelsk del og en tibetansk. Den tibetanske delen er basert på tradisjonell utdanning fra Tibet som i stor grad bygger på buddhistiske tekster. Disse tekstene er skrevet av religiøse lærere som har stor kunnskap om tibetansk kultur og religion, men som ikke er kjent med moderne pedagogikk.

Siden 1984 har TCV gått igjennom store omorganiseringer. I TCV sitt hefte *Tibetanization of Primary Education* (1999) skrevet av Nawang Dorje, står det at Dalai Lama i 1984 var svært bekymret for det tibetanske språkets skjebne i eksil. Bakgrunnen for bekymringen er følgende:

In exile, all the Tibetan schools follow the curricula of their host country and adopt English or Nepali as the medium of instruction. Tibetan language is taught as second

language and hence lost is prominence right from the beginning. Because of the years of exposure to foreign influence and years of living in exile, the background and attitude of the Tibetan children have changed adversely over the years. Tibetan culture and history are almost ignored in higher classes and the Tibetan language has been most affected. The majority of the children leave school in a state of semilingualism and minimum awareness and understanding of their own language, history and religion...Throughout the primary and secondary levels, children are not only influenced by the environmental factor of living in a country not their own, but have to cope as well with a course of study specifically designed for children of another country and taught in a foreign language. As a result, Tibetan children's capacity to comprehend and use their own language has been dangerously eroded. Besides the language, the whole set of traditional values and cultural education that are so essential for our children, are not given enough berth in the scheme of education. (*Tibetanization of Primary Education* 1999:2-3)

Både den tredje konferansen for tibetanske lærere i 1985 og det internasjonale seminaret for tibetansk språk i 1987 gikk helhjertet inn for ideen om tibetanisering. Dette innebærer at innholdet i skolebøkene måtte endres slik at det i større grad ble tilpasset tibetanske barns språkbakgrunn. Tibetansk skulle brukes som undervisningsspråk i grunnskolen og om mulig også i de høyere klassetrinnene.

I 1984 startet Jetsun Pema the Tibetanization Project og nye lærebøker for grunntreningene ble laget. TCV Education Development and Resource Centre (EDRC) ble etablert i 1986. Noen av hovedmålene for dette senteret er å produsere lærebøker på tibetansk i matematikk, samfunnsfag og naturfag for grunntreningene og å organisere seminarer og oppfølging av lærere som bruker bøker produsert av EDRC. De ønsker også å publisere bøker for barn i tibetansk historie, kultur og geografi. Nawang Dorje svarte meg følgende på spørsmål om tibetaniseringsprosjektet:

Vi begynte å arbeide med programmet i 1985, og i 1986 startet vi opp. For å si det i en setning: de tibetanske barna var nå i stand til å lære seg de ulike fagene som samfunnsfag, naturfag og matematikk på sitt morsmål. De lærer mye bedre. Lærerne hadde også problemer med å undervise på engelsk. Det er ikke så lett å forklare. Tidligere lærte barna etter hukommelsen og ikke ved forståelse slik de nå gjør ved undervisning på eget språk. (intervju den 11.11.2003)

Nawang Dorje fortalte videre at resultatene er blitt mye sterkere som følge av langt bedre kommunikasjon mellom lærer og elev. Dette er i overensstemmelse med hva Fred Genese skriver i *Educating Second Language Children* (1994:4). Fremmedspråklige elever finner det vanskelig å tilegne seg nye språkkunnskaper som refererer til abstrakte konsepter, kognitive operasjoner eller erfaringer som ennå ikke er en del av deres intellektuelle repertoar. Forskning har også vist at det å lære seg et språk innebærer langt mer enn de lingvistiske kodene en trenger for å navngi den fysiske verden eller å referere til abstrakte konsepter. Det innebærer også at en lærer hvordan man bruker disse kodene på en korrekt og effektiv måte i

en sosial situasjon (ibid.:4). De andre tibetanske skolene, slik som CST, har fulgt opp programmet siden 1994. De kjøper inn lærerbøker fra TCV og lærerutdanningen er for alle.⁴²

Rektor ved barneskolen, Puntsok, poengterte at ”undervisning i tibetansk kultur og religion dreier seg om noe mer enn innføring i historie. Det er viktig å bevare den tibetanske identiteten, læring blir gjort gjennom alt praktisk arbeid”. Han brukte som eksempel at barna skulle ta imot en gave med *begge* hender, en høflig gest i tibetansk kultur. Da jeg møtte Chungdak Dawa Koren i Dharamsala snakket vi om TCV Dharamsalas store satsning på undervisning i tibetansk språk og kultur. Chungdak fortalte meg følgende:

Dette er spesielt for TCV Dharamsala. Andre steder i India er de tibetanske skolene langt mer integrert i det indiske lokalsamfunnet. Tibetanerne synes dette er synd siden de unge ikke bevarer tibetansk religions vektlegging av medfølelse. Mange sender barna sine til TCV Dharamsala av denne grunnen. En annen årsak er at det tibetanske språket også blir svakere når skolene er så integrert i det indiske samfunnet. TCV Dharamsala er en stolthet for tibetanerne. Dette er et virkelig vellykket prosjekt, mye takket være presidenten Jetsun Pema. (intervju den 05.10.2003)

Helt siden 1985 har det vært en ny satsning på formidlingen av den tibetanske kulturarven gjennom tibetaniseringsprosjektet. Denne satsningen er blitt styrket på flere måter, blant annet ved at majoriteten av de ansatte ved de tibetanske skolene i India skal være tibetanere i motsetning til tidligere da majoriteten var indisk.

⁴² Ved siden av å publisere tekstbøker og annet materiell, ble det ansett som viktig å produsere Montessori lærerstøtte i tibetansk og andre fag ved skolen (*Tibetanization of Primary Education* 1999:29).

Kapittel V. Kultur og religionsundervisning ved TCV

Dharamsala

I dette kapitlet vil jeg beskrive og analysere hvordan den tibetanske religionen og kulturen blir formidlet ved barneskolen i TCV Dharamsala gjennom blant annet undervisning i samfunnsfag, tibetansk språk, undervisning i etikk og tradisjonell musikk. I tillegg har skolen hver høst et prosjekt om Tibet, Tibet-Our Country Project. Ved TCV er det også obligatorisk fremmøte på en del faste arrangementer utenom skoletimene, som religionsopplæring og morgenmøte hver onsdag, torsdag og fredag.

Tibetanerne fryktet etter flukten fra Tibet at deres kulturarv ville forsvinne om ikke særlige tiltak ble igangsatt for å formidle tibetansk religion og kultur til neste generasjon tibetanske barn i India. Likevel er det å organisere kultur- og religionsopplæring for barna i eksil ikke unikt for tibetanerne. Flere studier av flyktninger og innvandrere viser at mange eksilsamfunn organiserer religionsundervisning for barna. Grunnen til dette er at både nærmiljøet og storsamfunnet ikke regnes som tilstrekkelig for å bevare og videreføre foreldregenerasjonens religiøse tradisjon (Jackson og Nesbitt 1993, Preston 2004, Østberg 2003).

Religiøs sosialisering

Sosialiseringen kan beskrives som en læreprosess, skriver Peter Berger i *Religion, samfund og virkelighet* (1967; 1997). Den nye generasjonen får en innføring i kulturens meningssystemer og de lærer å delta i formelle og uformelle sammenhenger. De lærer også å akseptere de roller og identiteter som utgjør den sosiale strukturen. En annen og avgjørende side ved sosialiseringsprosessen er at individet ikke bare lærer seg meningssystemene i kulturen, men at individet identifiserer seg med og formes av disse betydningene (ibid.:12). Sosialisering er i seg selv et uttrykk for kultur og en av de viktigste metodene for kulturoverføring (Østberg 2003:34). For eksempel så skriver Østberg at islamsk sosialisering er en prosess der målet er å la barna utvikle og vokse seg inn i en spesifikk islamsk livsverden.⁴³ All religiøs sosialisering kan forstås på denne måten (ibid:34). Den tibetanske sosialiseringen har på samme måte ikke

⁴³ Østberg har hentet begrepet *livsverden* fra filosofen Edmund Husserl (1859-1938), et begrep som ble videreutviklet av sosiologen Alfred Schütz (1899-1955). Livsverdenen er ikke rent subjektivt, men noe som deles med andre, noe vi har felles, men den er allikevel ikke objektiv og lett å beskrive for andre som ikke er del av den samme intersubjektivitet (Østberg 2003:35).

bare som mål å gi barna kunnskap om Tibets historie og kultur, men også å gi dem en sterk tibetansk identitet. Nawang Dorje, utdanningsdirektør ved TCV, sa det på denne måten:

Barna må få kjennskap til den tibetanske kampen, og på et personlig nivå er dette bra. Det er veldig viktig med selvutvikling. Mottoet: Hvor enn jeg er, vil jeg hjelpe andre, er en grunnleggende innstilling. Hvis alle mennesker hadde denne holdningen, ville verden vært et vidunderlig sted. Derfor er skolens motto: Andre før en selv (others before self). En god tibetaner har en dyptgående forståelse av vår kultur, er selvhjulpne og er med på å bidra i samfunnet. (intervju 11.11.2003)

Kulturformidlingen fra en generasjon til den neste må ikke forstås som en passiv prosess uten engasjement fra mottakeren (Briggs 1992, Barfield 1997:432). Barns sosialisering er en prosess der voksne og barn forhandler om både roller og kulturelle betydninger (Preston 2004:32). Lærerne ved TCV Dharamsala får stor anerkjennelse for den innsatsen de yter for de tibetanske flyktningbarna. Dette er i overensstemmelse med det Preston påpeker i sin studie av religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London. Det er en gjensidig utforming av roller i kirkeundervisningen, der lærerne gir barna rollen som elever, mens barna på sin side gir de voksne roller som viktige personer (ibid.:340).

Som vi har sett tidligere i oppgaven har de tibetanske lærerne tradisjonelt hatt en sterk posisjon i det tibetanske samfunnet. Med eksilsituasjonen er barnas rolle blitt langt viktigere. I et intervju med Tashi Wangdu (20.10.2003) svarte han bekreftende på at barnas posisjon hadde forandret seg i det tibetanske eksilsamfunnet etter okkupasjonen: ”Det har vært forandringer. Barna er blitt mye viktigere. Hans hellighet (Dalai Lama) så dette. Vi må forberede barna våre”.⁴⁴ Det forventes at de yngre eller kommende generasjoner tibetanerne i eksil skal vende tilbake til hjemlandet og forvalte den tibetanske kulturarven og det nye demokratiet.

Formell undervisning ved skolen

Dagen er grundig organisert for elevene ved TCV Dharamsala, også før og etter skoletid (se illustrasjon over dagsorden og timeplan). Det er i alt 32 skoletimer pr. uke for sjetteklassene, fra mandag til og med lørdag. Fagene som legger vekt på formidlingen av den tibetanske kulturarven er samfunnsfag med fire timer pr. uke, seks timer med tibetansk, en time med undervisning i etikk og en time med tradisjonell musikk. Det er seks timer med engelsk i uken og kun to timer med undervisning i hindi.

⁴⁴ Intervju med Tashi Wangdu Funjhor, den 20.10.2003.

TIME TABLE	
Time	Activities
06.00 am	Rising Bell
07.00 am	Morning Prayer & Study
08.45 am	Morning Assembly
09.00 – 11.00 am	1 st & 2 nd Period
11.00 – 11.20 am	Break
11.20 – 01.10 pm	3 rd & 4 th Period
01.10 – 02.10 pm	Lunch Break
02.10 – 04.00 pm	5 th & 6 th Period
04.00 – 04.30 pm	Tea Break
04.30 – 06.00 pm	Sports, Art, Drama, Cultural Activities, etc.
06.00 pm	Dinner
07.00 – 08.30 pm	Evening Prayer & Study
09.00 pm	Lights Off

TIMETABLE FOR CLASS 6D						
DAY	1st 09.00	2nd 10.00	3rd 11.20	4th 12.15	5th 14.10	6th 15.05
1	Math	English	Tibetan	Hindi	General Science	Library
2	Tibetan	English	Math	Social Studies	English	P.T. (Gym)
3	Tibetan	Math	Hindi	General Science	English	Value Education
4	Math	English	General Science	Tibetan	Social Studies	English
5	Tibetan	Math	English	Art	Social Studies	General Science
6	Math	General Science	English	Tibetan	Hindi	Music
SATURDAY	Social Studies	Tibetan				

Timeplanen følger en seksdagerssyklus i stedet for å følge uken fra mandag til fredag, slik vi er vant til i Norge.

Ved TCV Dharamsalas barneskole (tredje til sjette klasse) har hver klasse sitt eget klasserom bortsett fra i timene med gymnastikk, forming og musikk. Faglærerne sirkulerer, men hver klasse har en klasseforstander med ansvar for personlig oppfølging av elevene i sin klasse. Dickyi Choedon, klasseforstander for klasse 6P, fortalte at det var vanlig at elevene jevnlig leverte dagbøkene sine til klasseforstanderen. Barna får således en mulighet til å betro seg om eventuelle bekymringer, og lærerne kan komme med råd og tilbakemeldinger ved å skrive

kommentarer i dagboken.⁴⁵ Puntsok, rektor for TCVs barneskole, sa det både var negative og positive aspekter ved at klassene har flere lærere som underviser de enkelte klassene. Hovedårsaken til at barna ikke bare har én lærer å forholde seg til, er lærernes manglende språkkunnskaper. Ikke alle lærerne har tilstrekkelige kunnskaper til å undervise i eller på engelsk.⁴⁶

At lærerne viser omsorg og kjærlighet til elevene er en viktig del av den pedagogiske planen ved TCV. I forordet til utdanningskodeksen *Education Code for Tibetan Children's Village Schools* (1999), som skal fungere som en guide og referanse for de ansatte ved TCV, har utdanningsdirektør Nawang Dorje skrevet følgende:

The Tibetan Children's Village is an integrated organization where the homeless and the destitute children live in harmony. A community where the children get a proper education and the warmth and love of a family (ibid:v).

I en håndbok for lærerne, som alltid ligger fremme på læreværelset, finnes en liste over grunnleggende målsetninger lærerne skal tilstrebe i undervisningen. Mange av målene er en repetisjon av det som blir nevnt i utdanningskodeksen, men det første målet som nevnes er: "To provide parental care and love for our children".⁴⁷ Både lærere og ansatte i administrasjonen ved skolen poengterte hvor viktig omsorgen for barna er, spesielt med tanke på at mange av elevene er foreldreløse eller ikke har familie i nærheten.

At elevene føler en nærhet til lærerne kom frem i svarene i spørreskjemaet på spørsmålet om hvem som er deres favorittlærer. Et eksempel er svaret til Gyalum D (f. 1989), klasse 6D: "Det er vanskelig for meg å velge en favorittlærer. Alle lærerne er gode og bryr seg om meg. De er som min andre mor." Mange av barna begrunnet valget av en favorittlærer med at læreren brydde seg om dem og ga gode råd.

Samfunnsfag

Samfunnsfag i barneskolen blir delt inn i tre emner: historie, geografi og samfunnslære. Til og med 8. klasse blir det undervist i tibetansk historie, geografi og samfunnslære. Først i 9. klasse begynner de å lære om Indias historie, etterfulgt av verdenshistorien. Tibetannerne i eksil legger stor vekt på det de regner som Tibets storhetstid og buddhismens innføring i Tibet.⁴⁸

⁴⁵ Samtale med Dickyi Choedon, den 30.10.2003.

⁴⁶ Samtale med Puntsok, den 09.09.2003.

⁴⁷ TCV, *Staff Note Book* (udatert).

⁴⁸ Da Kina okkuperte Tibet brukte de omdiskuterte historiske beviser for å legitimere sitt krav på Tibet (Korom 1999:11). Dette kan ha vært med på å underbygge behovet for å presentere Tibet som en historisk uavhengig stormakt.

Dette fokuset gjenspeiler seg i undervisningen av historiedelen i samfunnsfaget. Det er glansperioden med vekt på Tibets innflytelse og makt i Sentral-Asia, samt buddhismens positive kraft i det tibetanske samfunnet det blir undervist i. Dickyi Choedon fortalte meg følgende:

”Historiedelen i samfunnsfaget er den delen som er mest populær blant elevene. Metoden jeg tar i bruk er historiefortelling (story telling method). Religiøs historie og undervisning blir således bakt inn i historietimene... Favoritthistoriene til barna tror jeg må være historier fra Buddhas liv og fortellingene om den 33. kongen, Songtsen Gampo. Disse historiene gir barna inspirasjon. Historiene fremmer også den nasjonale identiteten, og dette er viktig for dem. Har jeg tid, forteller jeg også historier om kjente munk og klostre. Historiene om Milarepa er populære.”⁴⁹ (intervju 10.09.2003)

På spørsmål om hvilke historier de liker best, svarte mange av elevene historiene om kong Songtsen Gampo.⁵⁰ Det var vanskeligere for dem å svare på hva disse historiene hadde å si for dem personlig, men Tashi K svarte: ”Disse historiene [om Songtsen Gampo] gjør oss stolte av å være tibetanere. Jeg ser betydningen av Tibets historie og religion enda bedre”. Choedon som var til stede da Tashi svarte, fortalte at hun hadde opplevd det på samme måte da hun var barn, i tillegg sa hun at fortellinger fra Tibet, religiøse og historiske, styrket den tibetanske identiteten og stoltheten over å være tibetaner.⁵¹

I løpet av feltarbeidsperioden min hadde 6. klassene undervisning i samfunnslære, og de hadde så vidt begynt på geografi. Samfunnslæren dreide seg om den tibetanske eksilregjeringens oppbygning og funksjon. Det var ingen undervisning om Tibets politiske situasjon under Kina eller om vertslandet India. Choedon underviste og skrev notater på tavlen på engelsk, før hun repeterte det på tibetansk. Pensumet ble repetert i flere timer og memorert ved at barna skrev ned alt som Choedon skrev på tavlen. ”Skrivingen er med på å styrke engelskkunnskapene deres, men hovedgrunnen til at jeg skriver på tavla er mangel på lærebøker og dårlig økonomi”, fortalte Choedon. Det var felles høytlesning, og alle barna deltok med høye og entusiastiske stemmer. Følgende utdrag kommer fra feltarbeidsdagboken min:

”Denne uroklassen (6P) virker stille og rolig i dag. De skal ha en siste repetisjon om det politiske systemet til Tibets eksilregjering. Alle elevene virker ivrige, roper gjerne alene om de andre faller litt i utakt. Lurer på hvor denne ”rope så høyt som mulig”

⁴⁹ Milarepa (1052-1135) var en disippel av Marpa (1012-1096), grunnleggeren av Kagyu ordenen, og er den mest kjente og populære av de tibetanske yogiene (Snellgrove og Richardson 1968:132).

⁵⁰ En annen gjenganger var bøkene om Harry Potter av den engelske forfatteren J.K. Rowling. Harry Potter bøkene var ikke en del av pensum, men jeg stilte stort sett spørsmålet på en slik måte at barna ikke nødvendigvis måtte nevne favoritthistorier fra skoletimene.

⁵¹ Samtalen fant sted etter skoletid den 14.11.2003. Jeg hadde avtalt å møte Choedon og de seks elevene jeg hadde ekstra mye kontakt med ved skoletempelet på TCV.

tradisjonen kommer fra. Nå begynner de på et nytt emne: Geografi. Mange av elevene står faktisk og hopper i iver etter å svare. Nesten umulig å høre hva de sier, fordi de skriker så høyt. Her er det til og med en liten tass som har klatret opp på stolen og hopper, han nærmest klatrer over de andre. Det er en vanvittig iver, og jeg som syntes de virket rolige i dag.” (07.11.2003)

Jeg spurte Choedon om hvorfor barna brukte så høye stemmer, og med et smil svarte hun at det måtte være en følge av det store og åpne landskapet i Tibet med spredte bosetninger: ”De står og roper til hverandre fra bakketoppene.” Selv om dette svaret var humoristisk ment, var det typisk både for voksne og barn å forklare barnas oppførsel og tankegang med å henvise til Tibets natur. Mange av barna har derimot aldri vært i Tibet eller de har ikke vært der siden de var små barn. Ifølge Matthew Kapstein (1998) er den tibetanske identiteten knyttet til den tibetanske geografien og blir forsterket gjennom kunnskap om landet (ibid.:143).

Tibetansk språk

I følge læreplanen skal all undervisning, med unntak av tibetansk språk, foregå på engelsk fra og med sjette klasse. Også etikk, musikk og forming undervises det utelukkende på tibetansk. Lærerne og ansatte i administrasjon ønsket at elevene skal tilegne seg gode engelskferdigheter slik at de vil ha mulighet til å ta høyere utdanning i India. En mulig årsak til at det ble undervist på tibetansk i disse fagene på tross av læreplanen, er lærernes manglende engelskkunnskaper.

Tsewang Norbu, lærer i tibetansk språk og etikk, poengterte hvor viktig det var for barna å lære seg det tibetanske språket: ”Hvis barna ikke lærer seg tibetansk, vil de miste størstedelen av sin kultur.”⁵² Norbu fortalte meg at han ikke underviste i religion, men at han brukte historier med religiøse elementer og historier fra den tibetanske kulturen i språkundervisningen. ”Vi må lære barna om vår måte å leve på, gi dem råd i livet. Det er dobbel undervisning, både språk og kultur.”

Det var en helt annen stemning som rådet i timene til Norbu, sammenlignet med stemningen i samfunnsfagtimene til Dickyi Choedon. Elevene sitter helt stille og hører på at Norbu, som kun underviser på tibetansk, snakker med lav og rolig stemme. Jeg hørte aldri at han hysjet på elevene, men han snakket ikke i timene før alle elevene var helt stille. De eneste bruddene på disiplin var smuglesning og en og annen elev som falt i søvn. Tashi K (f.1989) fortalte meg at hun syntes at tibetansk var helt ok, men av og til fryktelig kjedelig på grunn av læreren.

⁵² Intervju med Tsewang Norbu, den 15.10.2003.

Choedon tilhører en yngre generasjon enn Norbu, og hun er utdannet i India. Hennes pedagogikk bar preg av å være mer tilpasset en moderne og vestlig form for undervisning av barn, mens Norbu i større grad vektla den tradisjonelle respekten barn skulle vise eldre. I det gamle Tibet var det vanlig med fysisk avstraffelse av barna i skolen. Dawa Norbu skriver i sin selvbiografi fra 1974 at fysisk avstraffelse ble sett på som den eneste måten å disiplinere en usikkelig gutt. Elevene fryktet læreren sin, men fordi læreren også var deres guru, respekterte og brydde de seg om han (ibid.:122). Nowak skrev i 1984 at fysisk avstraffelse i de tibetanske skolene i India var langt mer sjelden enn det var i det tradisjonelle Tibet. Av de gamle sanksjonene er det nå mest utbredt å påføre barna skamfølelse for å disiplinere dem (Nowak 1984:79). Mitt inntrykk er at det i dag blir ansett som uakseptabelt å anvende fysisk avstraffelse. I løpet av feltarbeidet så jeg aldri at noen av lærerne slo elevene. Det eneste eksempelet på fysiske sanksjoner jeg observerte ved TCV var ved et besøk hos Tenzin C i hjem nr. syv, der en av guttene fikk en smekk i bakhodet av fosterfaren fordi han lagde ablegøyer. I *Education Code for Tibetan Children's Village Schools* (1999) står det i kapittel åtte under tittelen "lærerens rolle":

...the teacher should not expect or even want perfect obedience and docility from the children. There must be discipline, but it should be largely self-imposed so that students learn the value of discipline from their own experience and develop an understanding of freedom, an appreciation of their own freedom and an ability to regulate themselves (ibid.: 11).

Denne endringen i synet på barneoppdragelse er et av eksemplene på hvordan eksiltilværelsen og møte med vestlige idealer har ført til integrering av nye ideer og forestillinger.

Undervisning i etikk

I *Education Code for TCV*, kan vi lese følgende under Value Education:

The core of TCV education is on value clarification and internalization of values. Each TCV school has a collection of the writings and teachings of His Holiness the Dalai Lama in print and audio-visual cassettes for reference and study (1999:21).

Undervisningen i etikk virket løst forankret, og Tsewang Norbu ga inntrykk av at det ikke er noe spesielt pensum som skal dekkes. Undervisningen foregår på samme måte som i tibetansk språk, og elevene sitter stille og hører på uten å kommentere. Norbu fortalte meg følgende: "I disse timene lærer jeg barna om betydningen av religion, for eksempel at man ikke skal gjøre syndige ting. Noen ganger forteller jeg historier med klare rollemodeller, som for eksempel

fortellinger om Milarepa og Gesar av Ling.⁵³ Dette vil inspirere og oppmuntre barna til å leve religiøse liv.”

Dickyi Choedon fortalte meg at undervisningen i etikk ofte er religiøst forankret, men ikke alltid. Det handler om å lære barna folkeskikk. Det er ikke noe klart skille mellom etikk (folkeskikk) og moral og tibetansk buddhisme i den tibetanske kulturen. Som tidligere vist i oppgaven, gjennomsyrrer den tibetanske buddhismen alle aspekter ved den tibetanske kulturen, og forståelsen av hva som er rett og galt er tett knyttet opp til religiøse forestillinger.⁵⁴

Musikkundervisningen

Ved TCV Dharamsala er det undervisning i tradisjonell tibetansk musikk. Tibetansk musikk kan deles inn i folkemusikk og religiøs musikk. Den religiøse musikken utøves i klostrene og kan være instrumentell eller messing (chanting). I folketradisjonen har musikken en annen funksjon. Den blir ofte brukt i ved feiringer av innhøsting og for å markere merkedager slik som bryllup eller innflytting til nye hjem.⁵⁵

Elevene ved TCV blir undervist i bruken av en del tibetanske instrumenter, slik som en håndbjelle som de slår på med en trommestikke og ulike symbaler, samt et strengeinstrument. Det eneste blåseinstrumentet jeg så at barna brukte var en fløyte. Elevene ble ikke opplært i å bruke andre blåseinstrumenter slik som, f. eks. trompeter laget av konkylier eller de lange metalltrompetene, disse blåseinstrumentene brukes i klostrene. I musikkundervisningen lærte elevene hovedsakelig tibetanske folkesanger. Ved store arrangementer som Democracy Day of Tibet (den 2. september) og Village/School Anniversary Day (den 23. oktober), har barna oppvisninger der de fremfører tradisjonell tibetansk musikk, sang og dans. Mye av tiden går derfor med til å øve på disse sangene.

Kjønn

I de sentrale buddhistiske doktrinene skilles det ikke mellom kjønnene, men tibetansk

⁵³ Eposet *Gesar av Ling* er ifølge Mills Sentral-Asias svar på *Illiaden* (Mills 2003:39)

⁵⁴ Slik som alle andre buddhister tror tibetanerne at all handling (fysisk, verbal og mental) gir konsekvenser i dette eller et fremtidig liv (læren om karma). Tibetanske buddhister mener vår evne til medfølelse og empati legger grunnlaget for den buddhistiske etikken. Denne evnen til innlevelse og medfølelse er en del av vår naturlige utrustning. Hos noen mennesker er denne evnen mer utviklet enn hos andre, men den kan også degenereres om den ikke holdes i hevd. Gjennom ulike øvelser slik som buddhistisk meditasjon kan evnen til empati og medfølelse styrkes.

⁵⁵ Noe av denne informasjonen er hentet fra internett (<http://www.diamondway-buddhism.org/terms/music.htm>).

buddhisme har arvet noen av de negative portrettene av det kvinnelige fra indisk kultur. Kvinner er av og til oppfattet som demoniske, lystige og grådige, mens de på den andre siden blir betraktet som inkarnasjonen av visdom (Havnevik 1989:187). Før den kinesiske invasjonen var Tibet på mange måter et patriarkalsk samfunn, der ledende posisjoner stort sett var besatt av menn, og det var munkene hovedsakelig og aristokrater som hadde tilgang til høyere utdanning. Det var altså et misforhold mellom den religiøse ideologien og den faktiske posisjonen til kvinnene i det tibetanske samfunnet. Når et samfunn går gjennom store endringer (slik som i det tibetanske eksilmiljøet), er det ofte mangel på samsvar mellom den sosiale virkeligheten og det ideologiske systemet (ibid.:188). Havnevik skriver at eksilsituasjonen på mange måter har endret den tibetanske kulturen, og hurtige endringer fører ofte til ambivalens. Eksilregjeringen ønsker å vedlikeholde de tradisjonelle normene, samtidig som de forsøker å assimilere de verdier de anser som verdifulle i vertslandet, så vel som vestlige verdier. Eksilsituasjonen, som har skapt den nevnte mangel på integrering mellom det ideologiske systemet og den sosiale organiseringen, har produsert et stort potensial for endringer (ibid.:189).

Administrasjonen ved TCV Dharamsala gir uttrykk for at de har et ideal om likestilling. Med noen få unntak er tilbudet ved skolen likt for gutter og jenter, men i undervisningen er det for eksempel en utstrakt bruk av mannlige rollemodeller, slik som historiene om de første tibetanske kongene og mannlige religiøse autoriteter.⁵⁶

Elevene bruker like uniformer på skolen, blå bukser (også jentene), blå og hvittrutete skjorter, eventuelt med en grå genser over.⁵⁷ For lærerne er det imidlertid annerledes. Dickyi Choedon fortalte meg at de kvinnelige lærerne er pålagt av administrasjonen å bruke *chuba* i skoletiden, den tradisjonelle drakten. De mannlige lærerne er ikke pålagt å bruke *chuba*, men de må kle seg formelt (pen bukse og skjorte).⁵⁸ I de tibetanske bosettingene nede i McLeod Ganj er det vanlig å se tibetanske kvinner i vestlige klær, også Choedon brukte vestlige klær alle de gangene jeg traff henne utenom skoletiden. Av og til kan en se tibetanske menn gå kledd i *chuba*, men i følge Choedon er dette ikke så utbredt. Det er stort sett nyankomne mannlige flyktninger som bruker *chuba*. Dette er i overensstemmelse med det Susan Starr Sered skriver i *Women as Ritual Experts* (1992), at [mange ulike forskere med studier fra hele

⁵⁶ King skriver i "Introduction: Gender and the Study of Religion" (1995) at tradisjonelle religiøse tekster postulerer et ideal om hva det vil si å være et fullverdig menneske, men disse idealene er laget av menn og ekskluderer kvinnene (ibid.:9).

⁵⁷ Dette er en klassisk skoleuniform slik vi kjenner den fra britiske skoler og er svært vanlig også på de indiske skolene.

⁵⁸ Samtale med Dickyi Choedon, den 04.11.2003.

verden har oppdaget at] kvinnene har en avgjørende betydning for å bevare tradisjonen (the old ways)(ibid.:123).

Jeg spurte flere av lærerne om det er noen forskjeller i undervisningen av gutter og jenter og fikk negativt svar. Jeg oppdaget derimot snart at formingstimene var delt. Jentene hadde undervisning i søm, mens guttene hadde undervisning i tegning. Tegneundervisningen foregikk i et stort og luftig lokale. Læreren var ung og universitetsutdannet, og hun underviste guttene i ulike tegneteknikker og bruk av materialer. Undervisningen i søm foregikk i et atskillig mindre og mørkere lokale. Læreren var en eldre nonne som konstant hysjet på jentene for å holde orden. Jentene skulle brodere lommetørklær, men materialer og motiver var få og sparsommelige. Ellers var undervisningen ganske lik guttenes. Jentene gikk en og en opp til læreren/nonnen for korreksjon eller godkjenning. Jeg spurte Choedon om hvorfor formingstimene var delt, og hun fortalt meg da at de tidligere hadde forsøkt å la barna velge hvilken formingsaktivitet de ønsket å delta i, men på grunn av rot og fordi mange av barna skulket, gikk de tilbake til den gamle ordningen.

I et intervju med Nawang Dorje spurte jeg også han om det var lik undervisning for gutter og jenter, og han svarte bekreftende. Da jeg konfronterte han med forskjellen i formingstimene og refererte til hva Dickyi Choedon hadde sagt om tidligere praksis, sa han følgende: ”Det er et godt eksempel. Jeg forteller mine rektorer at de må være fleksible. Barna må lære seg å bli mer selvstendige, og dette kan de bli ved at de får en mulighet til å velge. Vi ønsker ikke å tvinge barna til å delta i aktiviteter de ikke liker, enten det er søm eller ballspill.”

Tenzin C (f. 1992) i klasse 6P var godt fornøyd med å ha søm framfor tegning: ”Å lære seg å sy er mye mer praktisk enn å lære å tegne. Søm vil jeg jo ha bruk for senere også.”⁵⁹ Tashi K (f. 1989) i klasse 6D var ikke enig i dette: ”Om jeg kunne velge, ville jeg ha valgt tegning. Jeg liker mye bedre å tegne.” Jeg foreslo at hun kunne ta det opp med lærerne, men til dette svarte hun: ”Det er det ikke noen vits i. Det vil ikke bli noen forandring allikevel.”⁶⁰

Jeg vet ikke om lærerne og ansatte i administrasjonen benektet forskjellsbehandling på grunn av at de anså formingstimene som lite relevante eller fordi de glemte det. En annen mulig årsak er at de ansatte ved skolen ikke ønsket å sette fokus på noe jeg kunne oppfatte som negativt ved TCV. Skolens ideal om at elevene skulle kunne foreta selvstendige valg stod

⁵⁹ Fra et besøk hos Tenzin C i hennes hjem nr. syv, den 03.11.2003.

⁶⁰ Fra et besøk hos Tashi K i hennes hjem nr. 36, den 11.10.2003.

også i kontrast til Tashi K skepsis til om noe ville endres selv om hun skulle ytre ønske om dette til lærere eller noen ansatte i administrasjonen.

Tibet – Our Country Project

En av de første dagene jeg besøkte TCV ble jeg fortalt av Sonam, rektor for hele TCV Dharamsala, at jeg var kommet på et godt tidspunkt. De hadde nettopp begynt forberedelsene til Tibet – Our Country Project (TOC). I utdanningskodeksen for TCV beskrives TOC slik:

Another rich and fundamental educational activity in TCV schools is the Tibet-Our-Country-Project that has taken a firm root in the curriculum of our schools. This project aims to bring about an understanding and appreciation of our rich cultural heritage through a very practical and hands-on experience of our culture and way of life. A month is devoted to the study and research of our culture and way of life through various educational vehicles like dramas, quizzes, simulations, discussions, debates, elocution, and individual, group and class projects. The project ends with a grand exhibition of the children's work for all to see. (*Education Code for TCV*, 1999:20)

TOC 2003 begynte den 25. september og var delt inn i ulike programmer eller temaer. Hver klasse hadde sitt eget tema. Klasse 6P skulle ha et prosjekt som ble kalt: "Holy places in India and Tibet.". Klasse 6D hadde et prosjekt om røkelsesseremonier (*sangsol*). Andre klasser hadde temaer om: Bønnehjul, tibetanske klær og tekstiler, bønneflagg, religiøse instrumenter og om Kinas utbygging i Tibet. Elevene skulle jobbe selvstendig, men ble veiledet av sin klasseforstander. Dickyi Choedon fortalte meg: "Det grunnleggende målet med TOC er å vekke nasjonalisme og patriotisme hos elevene. Vi ønsker å gjøre dem til "ekte tibetanere", og å lære dem mer om vår kultur og religion. De leser mye og gjør forundersøkelser til prosjektet."⁶¹

Som en introduksjon til prosjektet så alle elevene en video: "The Destruction of Tibet's Resources by the Chinese". Dhundup (f.1989) fortalte meg at videoen viser hvordan kineserne utbytter Tibets naturressurser og forurenser landet. Han fortalte også at Kina bruker Tibet som oppbevaring av miljøfiendtlige stoffer som bl.a. radioaktivt avfall.⁶² Denne videoen gjorde et sterkt inntrykk på alle barna jeg snakket med. Flere av dem fortalte om videoen uoppfordret. Etter en invitasjon fra Kinas leder He Wen Jiabo var Indias statsminister Atal Bihari Vajpayee på offisielt besøk i Kina fra 22. til 27. juni 2003. På dette møtet ble det gjort

⁶¹ Samtale med Dickyi Choedon, den 06.10.2003.

⁶² I *Folkeveit* nr. 5 1999 (utgitt av Fremtiden i våre hender), skriver Reidun Astrid Nydal at Kinas dumping av radioaktivt avfall i Tibet innebærer en alvorlig miljøfare. Ikke minst fordi alle de større elvene i Sør- og Sørøst-Asia har sitt utspring i Tibet-plataet.

klart at India offisielt anerkjenner TAR som en del av Kinas territorium og at den indiske regjering ikke tillater tibetanerne å engasjere seg i anti- kinesiske politiske aktiviteter i India.⁶³ Jeg ble derfor overrasket over at TCV viste en slik film siden den er så kritisk til Kinas handlinger i Tibet.

Den 9. oktober åpnet TOC-utstillingen i egne utstillingslokaler. Utstillingen varte i en uke og var åpen for alle. Det var mange besøkende fra Dharamsala, både indere og tibetanere, samt noen vestlige turister. Hver klasse hadde sin egen stand. Ulike teknikker var tatt i bruk, noen hadde laget bildemontasjer, mens andre hadde laget tredimensjonale modeller av pappmasjé. Elevene skiftet på å være omvisere for utstillingen i løpet av uken. En av dagene jeg besøkte utstillingen var Dhundup omviser. Dhundup var, som alle de andre elevene jeg snakket med, svært stolt av utstillingen og ivrig etter å utdype de ulike temaene. Han fortalte følgende: ”TOC er svært bra for studentene, spesielt for de som er født i India og for de som kom fra Tibet som små. Jeg vet allerede mye om Tibets kultur, men det er det ikke alle som gjør”.

Elevene var selvsagt opptatt av den standen som de selv hadde vært med på å lage, men utover dette var det størst interesse for standen som handlet om Kinas utbytting av Tibet. Denne interessen var allerede stimulert gjennom videoen de alle hadde sett i begynnelsen av prosjektet. De fire gangene jeg besøkte utstillingen sto det tett i tett med elever rundt denne standen som besto av et tredimensjonalt kart over Tibet. På kartet var det satt opp små modeller som symboliserte den industrielle aktiviteten til Kina: utbyggingen av jernbanen til Lhasa, gruvedrift og dumping av avfall fra våpenindustrien. Dhundup fortalte meg under omvisningen av utstillingen at: ”Kineserne lager jernbane mellom Kina og Tibet slik at de lettere kan bringe Tibets rike naturressurser ut av Tibet til Kina, og andre veien sender de toglass med kinesere som skal bosette seg i Tibet.” Da jeg spurte han hvordan han reagerte på Kinas atferd i Tibet, svarte han at tibetansk buddhisme hjalp han med å takle dette. Svaret viser at det tibetansk- buddhistiske idealet om ikke å la seg fylle med sinne og frustrasjon, men heller finne tilgivelse og tålmodighet står sterkt. Dalai lama har flere ganger uttalt at den tibetanske buddhismen forhindrer han i å fordømme Kinas fremferd i Tibet. I enkelte tilfeller bruker allikevel det tibetanske eksilmiljøet ensidig informasjon om for eksempel miljøødeleggelser. De ønsker å fremstille Kina og kinesisk politikk i et så dårlig lys som mulig. Ved TCV fikk elevene en slik unyansert informasjon.

⁶³ BBC gjengir hele avtalen mellom Kina og India på sine nettsider: news.bbc.co.uk. I løpet av feltarbeidsperioden ble Indias statsministers besøk i Kina mye diskutert blant eksiltibetanerne. Besøket ble omtalt i mange eksiltibetanske publikasjoner, blant annet tibet.net og tibetoffice.org.

Undervisning utenom ordinære skoletimer

På spørsmål om barna får religiøs undervisning utenom skoletiden, svarte Nawang Dorje: ”De får mye undervisning. Det engelske ordet religion er egentlig ikke passende for buddhismen. Buddhismen handler om en selv, om selvutvikling. Du kan ikke skille religiøse aktiviteter fra dagliglivet.” På spørsmål om barna kan velge om de vil delta i religionsopplæringen, svarte han: ”Nei, de må delta. Religiøs lærdom blir gitt hele tiden, gjennom historien og i hverdagslivet. Men religionslæreren har et særlig ansvar for den religiøse undervisningen.”

Barna ved TCV har svært liten fritid, ettersom dagene stort sett går med til fastlagte aktiviteter. Dette var noe elevene ofte bemerket selv, uten at jeg oppfattet det som direkte klaging.⁶⁴

Religionsopplæring

Puntsok fortalte meg at de har en egen lærer, en munk, som underviser i religion, og han underviser utenom ordinær undervisningstid. Han underviser i en time hver klasse etter skoletid ca. hver tredje uke. Denne munken, som var nyansatt i 2003, besøkte også hjemmene og var tilstede ved morgenbønnen.

I motsetning til Dhundup (f. 1989) som fant religionsopplæringen svært inspirerende, virket ikke Tenzin T (f.1990) særlig imponert. Munken som har ansvaret for undervisningen snakker ikke engelsk, og han snakker, ifølge Tenzin, en tibetansk dialekt som er vanskelig å forstå for folk fra Sentral-Tibet. Tenzin vokste opp i Nepal, i motsetning til Dhundup som kom fra Tibet for fire år siden. Dhundup er også den av elevene som virker mest religiøs og dedikert til den tibetanske saken. Da jeg besøkte Dhundup i hans hjem nr. 23 (24.09.2003), tok han meg på eget initiativ med til tempelet på skolens område og gjenfortalte historier som munken med ansvar for religionsopplæringen hadde fortalt. Vi gikk også runden rundt tempelet (*khora*), og Dhundup bøyde seg for statuene av Tibets beskyttere og knelte ved tronen til Dalai Lama. Tenzin, som jeg besøkte to dager senere, var vanskelig å få i tale og virket uinteressert i religionsopplæringen. Til å begynne med trodde jeg han var sjenert og fåmælt, men det var frem til jeg så at han leste Harry Potter. Resten av samtalen gikk med til

⁶⁴ ”Inter-TCV Co-Curricular Activities Guidelines. Philosophy: TCV believes that properly organised and regulated activities are as much a part of a sound education as academic studies” (*Education Code for Tibetan Children’s Village Schools* 1999:48). Mange av de organiserte aktivitetene utenom ordinær skoletid var deltagelse i ulike sportsgrener, slik som tibetansk dans og diverse ballspill. Jeg hørte også at tibetansk kalligrafi og tegning/maling var aktiviteter elevene kunne delta i utenom skoletiden.

ivrig diskusjon om Harry Potter og hans eventyr, og mine forsøk på å spore samtalen tilbake til undervisningen ved skolen og Tibets religion og kultur, var mislykket.

Morgenmøter

Tre dager i uken, onsdag, torsdag og fredag, møtes alle lærerne og elevene ved Junior School i et forsamlingshus, som har en stor scene foran i lokalet, før ordinær undervisning starter.

Møtene ble innledet med en velsignelse, bønn og en tibetansk allsang. Det var en høytidelig stemning på disse møtene, barna sitter stille, de er konsentrerte, og det så ut til at alle deltok i fellesbønnen og i allsangen.

Hver onsdag har de et innlegg om tibetansk buddhisme, og på fredagene bytter lærerne på å fortelle om en personlig erfaring knyttet til den tibetanske kulturen. Torsdagene, fortalte flere elever meg, er den mest populære dagen. Alle klassene på Junior School bytter på å ha en klassepresentasjon denne dagen. Klasse 6P hadde øvd i flere uker sammen med Dickyi Choedon før det var deres tur.⁶⁵ Dickyi Choedon fortalte meg at hun la vekt på at alle elevene i klassen skulle få komme opp på scenen, og i det første innlegget deltok alle sammen. Elevene var stilt opp i en rekke og sang en tibetansk sang som handlet om lengselen etter Tibet. Sangen ble illustrert gjennom enkle bevegelser der elevene tok ett skritt frem og strakte frem armene etter et imaginært Tibet. Denne oppvisningen ble fulgt av at fire av elevene danset en tradisjonell tibetansk dans. Til sist hadde klasse 6P øvd inn et lite skuespill som handlet om det å "tøffe seg" og om gruppepress (moralen var at det var dumt å begynne å røyke og drikke).

Skolens målsetninger

I utdanningskodeksen til TCV kommer det frem hvor viktig formidlingen av den tibetanske religionen og kulturen er:

MISSION

The Tibetan Children's Village (TCV) is a registered non-profit charitable organisation for the care of orphans, semi-orphans and destitute Tibetan children. While looking after their physical, mental, and spiritual needs, the Tibetan Children's Village seeks to impart the best of modern education along with a deep and intimate understanding and appreciation of the rich cultural and historical heritage of Tibet, which would give them a sense of national identity and enable them to share the hope and aspiration of the Tibetan people for a free Tibet. True to her motto "Others Before Self", it is the aim of Tibetan Children's Village to

⁶⁵ Klasse 6P hadde klassepresentasjon den 16.10.2003.

teach our children the virtues of honesty, compassion and sacrifice as taught by Lord Buddha.
With the facilities for all-round development of each child's potential, we hope to bring out self-reliant and responsible students who will become contributing members of our society. (Education Code for TCV, 1999:i).

Formidlingen av tibetansk religion og kultur er altså høyt prioritert ved TCV Dharamsala. Axel K. Strøm skriver også i *The Quest for Grace* (1995) at stor oppmerksomhet rettes mot tibetanske legender og historie i den tibetanske grunnskolen i India. Nasjonale helter, slik som de store kongene og den legendariske Gesar av Ling, blir glorifisert og barna blir oppmuntret til å bevare og beskytte den tibetanske kulturen som de mener blir utryddet i Tibet (ibid.:47). I et intervju med utdanningsdirektør Nawang Dorje, spurte jeg om hva han anså som den viktigste lærdommen å formidle til neste generasjon tibetanske barn. På dette svarte han følgende: "At våre barn blir gode mennesker eller tibetanere og har et verdensbilde som er ikkevoldelig. At de er stolte av vår kultur og av vårt syn på verden. Dette anser jeg som det viktigste."⁶⁶ Senere i intervjuet utdypet Nawang Dorje ytterligere TCVs målsetning gjennom fire punkter:

- 1) Vi ønsker å gi barna en solid utdanning, som både er tibetansk og moderne. Vi vil lære dem om vår (tibetanernes) måte å tenke på, samt gi dem kunnskap om vitenskapen og teknologien i den moderne verden.
- 2) Siden vi er tibetanere med en rik kultur, er det vårt mål å gi dem en god forståelse av vår kultur og vårt språk.
- 3) Siden mange av barna er kommet fra Tibet uten sine foreldre, eller fordi de er foreldreløse, må de lære seg å bli selvhjulpne. De må være i stand til å mestre verden også utenfor TCV.
- 4) Vi ønsker at de skal utvikle seg på en slik måte at de har en god forståelse av at andre mennesker er viktige. Uten andre mennesker, samfunnet rundt deg, er du ikke lykkelig. Vi bør forsøke å hjelpe andre mennesker så mye som du kan, i det minste skal vi ikke skade noen.

Nowak (1984) skriver at fra og med det første året i eksil har de tibetanske lederne, både sekulære og religiøse, vektlagt en tibetansk utdanning for flyktningbarna. En tibetansk skole har muliggjort en offisiell presentasjon og spredning av tibetansk nasjonalisme og den tibetanske buddhismen. Gjennom å produsere egne skolebøker har de ikke bare kunnet instruere barna i tibetansk religion og kultur, men de har også forsøkt å skape en mer enhetlig

⁶⁶ Intervju med Nawang Dorje, den 11.11.2003.

gruppeidentitet blant tibetanerne i eksil (ibid.:64-65).⁶⁷ Denne satsningen kan også sees i lys av det Ivar Frønes skriver i ”Dimensions of Childhood” (1994): ”Investment in education may be understood as investment in children’s development, but also as investment in social control. It may be interpreted as support for children’s life’s in accordance with certain societal needs” (ibid.:159). Den tibetanske skolen i India har ikke bare som mål å formidle den tibetanske kulturarven. De tibetanske myndighetene i India ønsker også at de tibetanske flyktingene skal vende tilbake til et fritt Tibet. I kampen for å oppnå dette vil et utdannet og samlet folk stå sterkere.

Komparativ analyse

Ved å sammenligne den religiøse sosialiseringen av tibetanske barn med sosialiseringen av andre flyktingbarn (Jackson og Nesbitt, 1993, Preston, 2004 og Østberg, 2003), vil jeg peke på noen av de forhold som er spesielle for de tibetanske flyktingbarna ved TCV Dharamsala.

Forsterket sosialisering oppnås ifølge Anton Hoëm (1978, 1982) når hjem og skole deler både verdifelleskap og interessefelleskap (Østberg 2003:83). I mange forskningsrapporter om muslimer i norske skoler, blir hjem og skole presentert som to kulturelle verdener som er i opposisjon til hverandre (ibid.:84).⁶⁸ En slik interessekonflikt kom ikke til syne blant de tibetanske flyktingene i India siden de etter flukten fra Tibet prioriterte å bygge opp egne skoler, for slik å sikre videreføringen av den tibetanske kulturarven. Det kan derfor synes som om den religiøse sosialiseringen av tibetanske barn er mer ensartet enn det som er vanlig i de overfornevnete studier om barn av flyktinger og innvandrere. En stor del av den tibetanske sosialiseringen i eksil er formalisert gjennom skolens fagplan som igjen er styrt av politiske føringer og ideologier.⁶⁹ Dette blir ytterligere forsterket ved at så mange av barna bor på fosterhjem ved skolen.

Både Preston, Østberg og Jackson og Nesbitt sine studier fra andre religiøse minoriteter viser en større grad av mangfold når det gjelder den religiøse sosialiseringen. Mye av grunnene til dette er at en stor del av religionsundervisningen foregår i hjemmet. Preston skriver at den koptisk-ortodokse kirken anser familien som kirkens minste celle, og den blir

⁶⁷ Et av de største problemene for tibetanerne i eksil har vært de regionale forskjellene som fantes i Tibet forut for den kinesiske invasjonen. Ulike dialekter og politisk innflytelse som følge av nærhet til det politiske senteret Lhasa og religiøs tilhørighet har vært brukt som markører for gruppetilhørighet (Nowak 1984:65). Jeg vil komme nærmere inn på den tibetanske identiteten senere i oppgaven.

⁶⁸ Østberg påpeker at muslimer i Norge ikke er en ensartet homogen gruppe og at det derfor vil finnes ulike holdninger til den offentlige skolen (Østberg 2003:85).

⁶⁹ Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

gitt stor betydning som tradisjonsformidler (Preston 2004:88). Østberg skriver at hennes studie av norsk-pakistanske barn viser et mangfold av kulturell mening, der noe er hentet fra den islamske troslære, noe fra en sekularisert norsk virkelighet, noe fra en amerikansk dominert medie verden og noe fra et flerkulturelt barnefellesskap. Barna orienterer seg i dette flerkulturelle landskapet med hjemmets primærsosialisering som ankerfeste (Østberg 2003:102). Også Jackson og Nesbitt viser at formidlingen av hindutradisjonen i stor grad er uformell og forankret i hjemmet (1993:144-145). De tre studiene dokumenterte også at formalisert religionsopplæring ble gitt, men dette var enten søndagsskoler, Koran-skoler eller supplerende skoleklasser for hindubarn. Disse var organisert som aktiviteter ved siden av det vanlige skoletilbudet og krevde oppfølging i hjemmene.

Noen av kjennetegnene til majoriteten av de tibetanske barna ved TCV Dharamsala var fraværet av familien og isolasjonen fra omverdenen oppe på TCV. I det neste kapittelet vil jeg se på årsakene og konsekvensene av å isolere de tibetanske barna i ”skole-ghettoer”.

Kapittel VI. Familien og fosterhjemmet

Innen barndomssosiologien diskuteres kritikken som har vært rettet mot en altfor stor fokusering på familien når det gjelder barns oppvekst. Blant annet skriver Leena Alanen:

The triangularity of childhood, the family and socialization proves to be moulded into one piece that cannot be broken into parts for separate consideration.... blocking the possibilities of even imagining novel relationships between the three components. (Alanen 1988:54).

Frønes skriver i "Dimensions of Childhood" (1994:153) at ideer fra psykologien har spredt seg til populærkulturen med det resultat at det er en allmenn oppfatning at barna er et produkt av sine foreldre. Dette gjør foreldrene ansvarlige både for sine barns suksess og mislykkethet. På denne måten blir barneforskningens aktørperspektiv fraværende i studiet av familien og barna blir sett på som passive ofre for foreldrenes sosialiseringstrategier. Preston påpeker at en slik berettiget kritikk ikke bør føre til at vi overser barns familieliv. "Forskning som har tatt for seg den spesifikke religiøse sosialiseringen, det vil si den sosialiseringen som retter seg mot barns inkludering i religiøse fellesskap, har pekt på nettopp familielivets sentrale plass i sosialiseringprosessen" (Preston 2004:87). Fokuset i denne oppgaven ligger på den store rollen den tibetanske skolen i India har i formidlingen av den tibetanske kulturarven. Dette betyr ikke at familiens rolle som tradisjonsformidler ikke er sentral i det tibetanske eksilmiljøet. Den første del av oppveksten (før skolealder i India eller Tibet) til de fleste av barna ved TCV er forankret i hjemmet, og den senere sosialiseringen ved internatskolene i India er i stor grad en konsekvens av familiens valg. I det foregående kapittelet viste jeg hvordan den tibetanske skolen i India gjennom formell og uformell undervisning formidler kunnskap om den tibetanske kulturarven og styrker den tibetanske identiteten. I dette kapittelet ønsker jeg å sette fokus på hvordan miljø og omgivelser er med på å videreføre verdier og holdninger til den oppvoksende generasjon tibetanere i India.

Oppvekstmiljøet

Axel Kristian Strøm (1995) skriver at i de tibetanske bosettingene i India bor de fleste i et hus bestående av et stort rom som hele storfamilien deler. I dette rommet har de et husalter der de daglig ber, ofrer mat og brenner røkelse (*sangsol*). De eldre medlemmene i familien resiterer mantraer og snurrer på bønnehjulene. I de nærmeste omgivelsene er det bønneflagg og hellige ildsteder for røkelse (*sang thab*), og jevnlig besøkes hjemmet av de lokale munkene. Når

barnas verden utvider seg utenfor hjemmets sfære får klostrene en fremtredende rolle.

Foreldrene tar barna med til klostrene for å be og ofre, og ungene er alltid med for å delta i de store religiøse markeringene (ibid.:41-42). Dette er i overensstemmelse med det som blir oppfattet som den tradisjonelle oppfostringen av barn i den tibetansk kulturen.

Når barna blir eldre konfronteres de i stadig større grad med storsamfunnet rundt seg. Siden tibetanere i India er å regne som en minoritet, gjør dette at mange tibetanere anser den videre sosialiseringen vanskelig.⁷⁰ Denne problematikken er ikke ukjent blant andre religiøse minoriteter. Østberg skriver i *Muslim i Norge* (2003) at unge muslimer med en annen etnisk bakgrunn enn den norske utsettes for et press fra den norske majoritetskulturen om å bli en del av denne. Institusjoner, som skoler og barnehager, er ikke verdinøytrale; de har en historie, et verdifundament og en målsetning med sin virksomhet. Dette kan være målsetninger som står i opposisjon til de verdiene en minoritetsgruppe ønsker å formidle til sine barn (ibid.: 200). Det er en utbredt oppfattning blant tibetanerne, både i eksil og i Tibet, at de kinesiske skolene i Tibet formidler verdier og målsetninger som ikke er i overensstemmelse med foreldrenes syn. Mangelfull undervisning i tibetansk språk og kultur fører til at noen familier velger å sende barna sine til India for at de skal få en tibetansk utdanning ved de tibetanske internatskolene. Tibetannerne i eksil er redd for at den tibetanske kulturarven vil bli ”tynnet ut” i møte med det indiske samfunnet. Phurbu Dolma fortalte meg følgende: ”I 43 år har tibetanerne i eksil lyktes med å bevare sin tibetanske identitet takket være hans hellighet Dalai Lama. Dette har vi oppnådd ved å la folk leve i tibetanske samfunn. Det finnes ingen grunn til ikke å fortsette med dette.”⁷¹

Nowak (1984) skriver at tibetanske eksilpolitikere ser på utdanning som det viktigste verktøyet for å holde den tibetanske kulturen i live (ibid.:55). Ved siden av å formidle kulturell informasjon gjennom organisert undervisning og aktiviteter, vil også en internatskole overføre verdier og væremåter (ibid.:99). Språk er viktig, men ikke det eneste verktøyet for å klassifisere omgivelsene i kulturelle kategorier som etnisk tibetansk eller indisk. Alder, kjønn, etniske og kulturelle kjennetegn er brukt som markører i prosessen med å klassifisere (Bowie

⁷⁰ Goldstein-Kyaga (1993) betegner både tibetanere i eksil og tibetanere i TAR som minoriteter. Om de kan kalles en minoritet i TAR er diskutabelt.

⁷¹ Intervju med Phurbu Dolma, den 05.11.2003

2000:38).⁷² Tibetanerne i eksil vektlegger sin religiøse tilhørighet i møte med andre, men også valg av klesdrakt (*chuba*), språk og mattradisjoner er med på å skille dem fra andre.

Internatskolen

Av elevene i klasse 6D og 6P bor ca. 90 % i fosterhjem ved TCV Dharamsala. Gjennom samtaler med lærere og ansatte i administrasjonen fikk jeg inntrykk av at dette var representativt for hele skolen.⁷³ Resten av barna bor enten sammen med familien sin som er ansatte ved TCV, på skolens område, eller de går på dagskole og bor med nær familie i McLeod Ganj. Ca. 25 % av kostskoleelevene har sin nærmeste familie boende i nærområdet og har dermed mulighet til å besøke dem i feriene og annenhver lørdag og søndag. For å forlate skoleområdet på disse tidspunktene må barna få skriftlig tillatelse, og dette får de bare om foreldrene eller en annen godkjent omsorgsperson tar ansvar for dem.⁷⁴ De av barna som har familie andre steder, i India, i Nepal eller i Bhutan, har anledning til å dra hjem i den over to måneder lange vinterferien. 30-35 % av barna har sin nærmeste familie i Tibet som de har liten eller ingen kontakt med.

TCV ligger landlig til og er relativt isolert fra omverdenen. Skolen har storslått utsikt ned i dalen og over fjellkjeden Dhauladhar (Himalaya). Det tar tre kvarter å gå til TCV gjennom skogen fra McLeod ganj. Med autorickshaw (trehjuls taxi) på dårlig vedlikeholdte skogsveier, tar turen 20 minutter. Selv om noen av bygningene er av eldre dato og preget av slitasje, er de fleste husene godt vedlikeholdt. Det buddhistiske tempelet som ligger på skoleområdets høyeste punkt skiller seg ut ved å være i spesielt god stand og det er rikt utsmykket. Tempelets arkitekturen er tibetansk, og det er dekorert utvendig med malte ornamenter. Innvendig er det mange religiøse malerier (*thangkaer*), statuer av buddhaer, bodhisattvaer og Tibets beskyttere. Sentralt plassert står en trone laget spesielt for Dalai Lama.

På skolens lekeplass vaier de tibetanske bønneflaggene, og noen av veggene er dekorert med malerier fra landskapet i Tibet og tibetansk ornamentikk. Innendørs er det hengt

⁷² Ifølge Flood er religioner kommunikasjonssystemer som videreformidler kulturelle gjenkjennbare og viktig informasjon fra generasjon til generasjon. Informasjon av varig betydning for folk blir artikulert i lingvistiske former, slik som tekst, kodet i form av adferd (gester, stilling, kropp, symbol, ritual) og i materiell kultur (Flood 1999:51).

⁷³ Det var ikke tilgjengelig statistikk over dette ved TCV Dharamsala.

⁷⁴ Under et restaurantbesøk i McLeod ganj med seks av elevene, Dickyi Choedon og hennes mann den 08.11.2003, måtte fru Diki søke om tillatelse fra administrasjonen og stå ansvarlig for de seks elevene (slik at de kunne forlate skoleområdet den aktuelle lørdagen). Jeg hadde foreslått en vestlig restaurant drevet av indere, men fru Diki mente det var bedre med en tibetansk restaurant som var mye besøkt av tibetanere i området.

opp *thankaer*, bilder fra Tibet, spesielt fotografier av Potala (Dalai Lamas palass i Lhasa) og buddhistiske mantraer som *Om mani padme hum*. Formidlingen av den tibetanske kulturen blir forsterket ved bruk av visuelle hjelpemidler. Religiøse og nasjonale symboler omgir lærere og elever hver dag. Fiona Bowie skriver i *The Anthropology of Religion* at den tyske sosiologen Max Weber (1864-1920) beskrev menneskene som meningsskapende ("meaning makers"). Ifølge Weber er det fundamentalt for alle menneskelige samfunn og gi omgivelsene mening for å ordne, klassifisere og regulere (Bowie 2000:38). Religiøse symboler er fremfor alt hellige symboler, som for den troende inneholder den absolutte sannhet om verden og menneskenes plass i den. Styrken til de religiøse symbolene ligger i deres evne til å fremme stemninger og motivasjoner (moods and motivations) ifølge Geertz (Lessa og Vogt 1979:91). Victor Turner bruker uttrykket prosessuell symbologi (processual symbology) om symboler som setter i gang sosial handling og om den prosessen hvorved symboler innehar og sprer offentlig og privat mening (ibid.: 91). Således kan en si at bruken av symboler ved TCV styrker den etniske tilhørigheten og motiverer til lojalitet til den tibetanske saken. Det mest dominerende tibetanske symbolet på hele skoleområdet er alle portrettene av Dalai Lama.

Den 14. Dalai Lama

Hvert eneste rom (klasserom og kontorer) ved TCV Dharamsala har minst ett bilde av Dalai Lama. Selv om jeg i forkant av feltarbeidet var klar over Dalai Lamas sentrale posisjon i det tibetanske eksilsamfunnet, ble jeg på mange måter overrasket over omfanget av dyrkingen av Dalai Lama. Mine unge informanter ga alle uttrykk for en dypt personlig respekt for Dalai Lama. Det var han de rettet sine bønner til, uansett om det gjaldt et ønske om en bedre verden eller for å søke trøst når livet føltes vanskelig (savn etter familien, vanskeligheter på skolen etc.). Alle barna i klasse 6D og 6P oppga at de besøkte tempelet i fritiden, men det var store variasjoner i hvor ofte de gjorde dette.⁷⁵ Dhundup (f. 1989) fortalte meg at det beste med tempelbesøkene var at en kunne ønske seg noe. Ved fortrolige samtaler med barna spurte jeg ofte hva de ba om, og alle svarte i første omgang at de ba for en bedre verden, for Dalai lamas helse og for et fritt Tibet. Det var først etter å ha stilt mer nærgående spørsmål at de fortalte at bønnene også kunne ha et mer personlig innhold.

Barna mente også at drømmen om et fritt Tibet avhenger av Dalai Lama. Dhundup (f.

⁷⁵ Noen elever besøkte tempelet daglig, andre kun hvis de hadde behov for ro og bønn, kanskje en gang i måneden. Det store flertallet oppga at de besøkte tempelet mellom to til fem dager i uken (informasjon fra svarene i spørreskjemaet levert til klasse 6D og 6P den 04.11.2003).

1989) kom med følgende uttalelse: ”Tibets skjebne er tapt om ikke Kina frigjør sentrale deler av Tibet i løpet av Dalai Lamas levetid. Dalai Lama er Tibets håp.”⁷⁶ Det var ikke bare barna som mente at Tibets fremtid var tett knyttet til Dalai Lama, også de voksne ga uttrykk for engstelse for dagen den 14. Dalai Lama vil dø.⁷⁷

På spørsmål om hva Dalai Lama betyr for dem personlig, svarte elevene i klasse 6D og 6P ved TCV Dharamsala at han står for verdensfred eller at han er kongen over Tibet. Her er noen eksempler hentet fra spørreskjemaet (04.11.2003):

”Dalai Lama er herren over medfølelse og verdensfred.” (Dhundup T., klasse 6D)

”Hans hellighet Dalai Lama er som en kjøpmann som selger fred.” (Megoe Tamdin, klasse 6D)

”Han er min øverste gud (roof god). Jeg elsker og respekterer han. Og han er alltid herre over vårt land.” (Tenzin Rabtan, klasse 6D)

”Jeg tror Dalai Lama er en gud som kom fra himmelen for å hjelpe sine undersåtter og for å bringe fred og glede til denne verden.” (Gyalum Dolma, klasse 6D)

”Hans hellighet er vår gud og forelder, han er fred.” (Sindia Praha, klasse 6P)

At Dalai Lama blir fremstilt som en slags far skriver også Myrvoll i sin hovedfagsoppgave ”...*I et fremtidig, fritt Tibet*”: ”Relasjonen mellom Dalai Lama og tibetanerne ble av flere av mine informanter framstilt metaforisk som forholdet mellom foreldre og barn. Tibetanerne mistet sitt fedreland, men Dalai Lama har på mange måter gått inn i rollen som en felles ”far” for flyktningene.” (Myrvoll 1996:26). De tibetanske barnas religiøsitet kom også til uttrykk gjennom den overraskelsen Tenzin D (f. 1989) viste da hun ble konfrontert med at de fleste menneskene i Vesten anser Dalai Lama som en klok og respektert mann, men ingen gud.

Feiringen av TCVs 43 års dag ble av administrasjonen ved skolen utsatt fra den 23.10.2003 til den 27.10.2003 for at Dalai Lama skulle kunne være tilstede (han hadde vært på reise i utlandet). Hele veien fra Dalai Lamas residens opp til TCV var det hengt opp tibetanske bønneflagg, og da Dalai Lama ankom skoleplassen, blåste de fremmøtte munkene i store horn, og alle reiste seg med stor høytidlighet. Etterpå fortalte nesten alle elevene i klasse 6D og 6P at det de hadde likt best med hele feiringen var Dalai Lamas tale om fred.

Kapstein (1998) skriver med referanse til Nowak (1984) at det å oppmuntre til en personlig lojalitet til Dalai Lama har vært ett nøkkelement for eksilregjeringen i kampen for en enhetlig tibetansk identitet. Dalai Lama har for hele verden, og for tibetanerne selv, blitt det mest kjente symbolet for den tibetanske kampen (ibid.:146).

⁷⁶ Samtale med Dhundup under omvisningen av TOC, den 09.10.2003.

⁷⁷ Det finnes flere tilfeller der den nasjonale identiteten er knyttet til statsoverhodet i land der kongedømmet går i arv. I Tibet er denne identiteten særlig forsterket siden statsoverhodet har vært den samme personen (troen på reinkarnasjon)siden 1642. (Lopez 1998:184)

Fosterhjemmet

I hvert av de 38 fosterhjemmene ved TCV Dharamsala bor det 37-38 barn sammen med to fosterforeldre. Ifølge direktør Tsewang Yeshe er det fostermoren som er den viktigste omsorgspersonen med ansvar for husholdning og daglig omsorg. Fosterfaren er ofte mer aktiv i feriene. Han kan være en lærer ved skolen eller en som jobber i barnelandsbyen, eller det kan være fostermorens ektemann.⁷⁸ Dette samsvarte med mine observasjoner under besøk i fosterhjemmene. Det var fostermoren som organiserte husarbeidet og stod for matlaging og servering. Barna nevnte heller aldri fosterfaren når de snakket om fosterhjemmet sitt (fostermoren var det flere som snakket mye om).

Alle fosterhjemmene er bygd opp rundt det samme prinsippet: Et stort fellesrom, en sovesal for guttene og en for jentene, kjøkken og bad. Slik som på skoleområdet er det en utstrakt bruk av tibetanske symboler. I de fosterhjemmene jeg besøkte, hadde barna laget bildekollasjer av Dalai lama som de hadde hengt opp i sovesalene. Det var også andre bilder av Dalai Lama og flere tibetanske religiøse ledere, bilder fra Tibet, *thankaer* og bønneflagg. Noen få av fosterhjemmene hadde tv, men den ble bare brukt ved helt spesielle anledninger, som til visningen av introduksjonsvideoen til Tibet Our Country Project. Flere av barna fortalte med entusiasme at de ved en anledning hadde sett Hollywood-produksjonen *Syv år i Tibet* med Brad Pitt.⁷⁹ Et av fosterhjemmene hadde også en plakett fra denne filmen. Når det ble vist film på tv, ble barna fra de fosterhjemmene som ikke hadde tv invitert.

Det er relativt store forskjeller i boligstandard fra fosterhjem til fosterhjem. Noen er eldre og nedslitte med lite attraktiv beliggenhet, mens andre er nye med moderne fasiliteter, som et nytt kjøkken. De eldste fosterhjemmene fikk bygget nye kjøkken i perioden jeg gjorde mitt feltarbeid. Noen av fosterhjemmene ligger også fint til med utsikt over dalen og med mye lys. Lobsang (f. 1989) var tydelig stolt over å bo i et av de nyere fosterhjemmene med god beliggenhet. Her hadde de også mulighet til å spise ute på en stor terrasse med utsikt over dalen. Han fortalte at han var heldig som var kommet hit for vel ett år siden, etter at alle barna som han tidligere hadde bodd sammen med måtte flytte til andre hjem.⁸⁰ Tenzin Chetso (f.

⁷⁸ Intervju med Tsewang Yeshe, den 03.09.2003.

⁷⁹ Filmen *Syv år i Tibet* ble produsert i 1997 og er basert på en sann historie om fjellklatreren Henrich Harrer fra Østerrike. I 1939 flyktet han til Lhasa, og på grunn av politiske omstendigheter ble han værende der i syv år. I løpet av denne tiden opparbeidet han et nært vennskap til den unge Dalai Lama. I filmen blir Dalai Lamas mor spilt av Jetsun Pema (Dalai Lamas søster). Gjengivelse av kultur og religion i filmen ble overvåket av filmens spesialrådgiver Tenzin Tethong, tidligere tibetansk statsminister i eksil og nå amerikansk statsborger (www.ctn-film.no).

⁸⁰ Dette var et spesielt tilfelle der barna i fosterhjem nr. 32 ble omplassert som følge av at 11 unge reinkarnerte lamaer flyttet inn i hjemmet deres. Fostermoren med ansvaret for dette hjemmet ble boende for å ta vare på de unge lamaene.

1992), som tidligere hadde bodd sammen med Lobsang, var ikke like heldig. Selv om de begge ga utrykk for savn etter det gamle hjemmet, fortalte Tenzin meg at hun virkelig savnet sin tidligere fostermor. Hun besøkte henne derfor flere ganger i uken. Fosterhjemmet som hun nå bodde i var ganske nedslitt.

Fosterhjemmene ved TCV Dharamsala har som ideal å kunne fungere som en slags familie for de barna som bor der. Spesielt er dette viktig med hensyn til de mange flyktningbarna som kommer til TCV i ung alder uten følge av foreldre eller andre foresatte. Mange av disse barna har ikke lenger kontakt med sin familie i Tibet. Nære slektninger, som søsken, vil alltid bli plassert i samme hjem. For eksempel så delte Lobsang (f. 1989) hjem med sin yngre bror, også etter flyttingen fra hjem nr. 32.

Tsewang Norbu, lærer i tibetansk språk og etikk, var, sammen med sin kone, fosterforelder i hjem nr. 22. Deres barn bodde også i dette fosterhjemmet, men Norbu sa at de behandlet alle barna som sine egne og at alle barna opplevde dem som sine ekte foreldre. I fosterhjemmene ble den tibetanske kulturen overført til barna fortalte han: ”Vi bringer videre den tibetanske kulturen. I hjemmet lærer vi barna hvordan de skal spise, hvordan de skal behandle de eldre, hvordan de skal ta vare på hverandre. Vi lærer dem tibetanske verdier.”⁸¹ Fosterhjemmene preges av faste rutiner slik som morgen og kveldsbønn og faste måltider. Alle barna må være med på husarbeidet i fosterhjemmene. De har faste oppgaver som roterer, der det selvfølgelig taes hensyn til barnas alder.

Antropologer har lenge kritisert den snevre definisjonen av familien som kun omfatter kjernefamilien. Nyere familieforskning skiller mellom familie og hushold og har pekt på at kategoriene kan ha varierende innhold (Gullestad 1994). Fremfor å bruke lukkede kategorier, mener Gullestad det i mange tilfeller vil være bedre å fokusere på konkret praksis (oppgaver og relasjoner) eller idealer, for slik å favne alle typer familie (ibid.:55). Jeg finner det nyttig å bruke en slik dynamisk modell, som Gullestad skisserer for å vise hvordan fosterhjemmene ved TCV Dharamsala fungerer og for å forstå barnas opplevelse av å bo der. Fosterhjemmet og fosterfamilien hadde ulik betydning for mange av barna.

Savnet etter egen familie

Flere av barna som hadde sin nærmeste familie boende i Tibet hadde ingen eller liten kontakt med dem. De oppga gjerne medbeboerne i fosterhjemmet som sin nærmeste familie. Den

⁸¹ Intervju med Tsewang Norbu, den 15.10.2003.

dagen jeg fulgte Lobsang hjem kom en liten tibetansk gutt (ca. 4-5 år) løpende bort til han, og Lobsang fortalte at han tok seg litt ekstra av denne foreldreløse gutten. Ofte fikk gutten sove i sengen hos Lobsang. Tashi K (f. 1989) fortalte at hun følte seg spesielt knyttet til de andre barna som bodde i samme hjem som henne selv (hjem nr. 36).

De fleste elevene ga uttrykk for at de følte seg privilegerte som hadde anledning til å gå på TCV Dharamsala. Tashi K fortalte meg følgende: ”Jeg savner familien min i Tibet, men jeg er glad for at jeg går på skole her [TCV Dharamsala]. Jeg ville valgt dette selv også. Jeg tror de fleste barna ved TCV heller vil være her å lære om tibetansk språk og kultur fremfor å være sammen med familien.”⁸² Flere av de andre barna kom med lignende utsagn, men etter hvert som jeg ble bedre kjent med dem, viste det seg at mange heller ville bo sammen med egen familie om dette hadde vært mulig. Noen av elevene ga uttrykk for at det hadde vært vanskelig å skilles fra foreldrene. Tenzin C fortalte at da hun som seksåring flyktet til India med sine to eldre brødre, gråt hun hver dag i lang tid, og jeg forstod at savnet ennå var tungt for henne. Tenzin T svarte umiddelbart at det var ett år og 17 dager siden han reiste fra sin mor i Nepal. I spørreskjemaet som jeg delte ut til alle elevene i klasse 6D og 6P stiller jeg spørsmålet om hvorvidt elevene ville foretrukket å bo hjemme med familien og gå på en tibetansk dagskole eller om de ville bodd her på TCV. Av de 59 elevene som svarte på spørreskjemaet, svarte alle de fire som gikk på dagskole og de tre som bodde på TCV sammen med familien sin (ansatte ved skolen), at de ville foretrekke å bo sammen med foreldrene sine. Av de 52 elevene som bodde i fosterhjem ved skolen, ønsket 32 at de kunne ha bodd hjemme, 18 foretrakk å gå på internatskole, og to svarte ikke på spørsmålet. De fleste barna svarte at de ønsket å bo hjemme for å få hjelp til skolearbeidet og for å få støtte og kjærighet fra foreldrene. Rinzin (f. 1991) i klasse 6D skrev følgende om hvorfor hun ville bo ved TCV: ”Selv om jeg vet at jeg ikke får treffe foreldrene mine mer enn to ganger i året har jeg valgt å bo her ved TCV. Jeg har rett og plikt til å gjøre det riktige i takknemlighet til hans hellighet Dalai Lama, til lærerne og skolen. Derfor synes jeg det er bedre å gå på TCV, selv om jeg savner familien min, men en dag vil jeg treffe dem igjen.” Et annet svar som gikk igjen var at barna ville bo ved skolen fordi de hadde mange venner der.

Barna, i likhet med andre eksiltibetanere jeg traff, var opptatt av å gi en positiv fremstilling av det eksiltibetanske samfunnet. Tibetanerne i eksil er på mange måter avhengig av donorer og støtte fra Vesten. Kritikk eller misnøye kan bli oppfattet som negativt for den tibetanske saken, og dette førte til at problemer ble fortiet, bagatellisert eller bortforklart.

⁸² Besøk hos Tashi Kyi i hjem nr. 36, den 11.10.2003.

Namgyal, mannen til Dickyi Choedon, fortalte meg at han selv hadde vokst opp i fosterhjem ved TCV Dharamsala. Hans far, som var minister i eksilregjeringen, døde da han var fire år (ca. 1981). På den tiden var det en langt større knapphet på ressurser enn i dag, og han ga klart uttrykk for at han ville foretrekke å bo sammen med foreldrene sine.

Faglige prestasjoner

Det var en utbredt oppfatning både blant elever og lærere at de barna som bor hjemme eller hadde anledning til å besøke foreldrene sine jevnlig, gjorde det bedre på skolen. Dickyi Choedon fortalte meg følgende: ”Det er mitt personlige syn at dagskoleelevene får de beste skolerresultatene, og dette tror jeg er på grunn av foreldrenes støtte. Men dette er mine observasjoner som lærer her i to år, det finnes ingen statistikk som viser dette.”⁸³ Lobsang virket litt flau over å være en av de eldste i klassen, selv om han gjorde det bra på skolen. Han forklarte at han hadde gått i niende klasse i Bhutan, men da han kom til India kunne han for lite tibetansk til å fortsette i sitt klassetrinn. ”De som bor hjemme har langt bedre studiemuligheter fordi de begynner tidlig på skolen og får oppfølging hjemmefra,” sa han. Lobsang antydte også at fosterhjemmene var mer urolige og konfliktfylte. Det hadde visstnok forekommet konflikter mellom fostermødre og barn også, noe han mente var uakseptabelt. Jeg forsøkte å forhøre meg litt mer om disse konfliktene, men han ønsket ikke å snakke mer om saken.⁸⁴

Dickyi Choedon mente at de nyankomne barna fra Tibet ofte var mer hardtarbeidende enn de barna som hadde bodd lenge eller hele sitt liv i India. Barna fra Tibet virket mer bevisst utdanningens verdi. Det var også min oppfatning at barna som var kommet fra Tibet var langt mer bevisste på den politiske kampen. Både offisielle kilder og barna selv argumenterer for at utdanning er viktig i kampen for et fritt Tibet.

En byrde?

Under omvisningen arrangert av TOC fortalte Dhundup meg uoppfordret at de tibetanske barna var bærere av Tibets kultur og at lærerne til stadighet fortalte dem at de er Tibets framtid. Jeg lurte på om dette kunne være en tung bær og et stort ansvar for dem, men til dette var Dhundup litt uforstående: ”Kanskje for noen”, sa han nølende. For de barna jeg snakket med var det en fremmed og uaktuell problemstilling at det skulle være en belastning å føre

⁸³ Samtale med Dickyi Choedon, den 14.11.2003.

⁸⁴ Intervju med Lobsang i hans hjem nr. 31, den 31.10.2003.

den tibetanske kulturarven videre. De voksne delte denne innstillingen. Phurbu Dolma fortalte meg at: ”De tibetanske barna får hele tiden høre om Tibets historie og hva som skjedde i 1949. Når de vet dette, vil barna selv ønske å fortsette vår kamp for å bevare den tibetanske kulturen og for Tibets frihet”.⁸⁵ Jeg fortalte Phurbu Dolma at barna ved TCV ofte får høre at de er Tibets fremtid, og at den tibetanske kulturens overlevelse avhenger av dem. ”Kan ansvaret for videreføringen av den tibetanske kulturen oppleves som en byrde for barna,” spurte jeg henne. Phurbu Dolma var ikke sikker og svarte:

Det er det samme for alle. Barna er hele tiden noens fremtid. I vårt tilfelle var våre foreldre vitner til det som skjedde i Tibet. Da de kom i eksil måtte de gi barna det de selv hadde fått. Om dette føles tungt eller ei, det er individuelt. De hører hele tiden om Tibets historie. Og hver gang hører de også om hva som skjedde etter 1959. Barna vet alt dette. Jeg tror barna selv vurderer ansvaret. Det er deres ansvar å fortsette vårt arbeid. Jeg var jo selv aldri vitne til hva kineserne gjorde mot mitt land. I skolen og av de eldre lærte jeg hva som skjedde. Og jeg føler meg privilegert som arbeider som tibetansk frihetsforkjemper. Derfor tror jeg at andre barn og neste generasjon vil føle det samme. Vi var jo den første generasjonen som ble ansett som Tibets fremtid. (Intervju den 05.11.2003)

Tashi Wangdu Funjhor hadde samme innstilling: ”Generelt sett er det ikke en byrde. Det er et ansvar vi må påta oss. Slik som når en sønn overtar pliktene når faren dør.”

Ved et par tilfeller hørte jeg historier om elever ved TCV som ikke klarte seg så bra. Blant annet skulle det ha vært en elev som ved flere anledninger hadde rømt fra internatskolen. Dette var historier jeg verken fikk bekreftet eller avkreftet. Hvis jeg forsøkte å spørre ansatte eller elever ved TCV om noen ikke trivdes eller på en eller annen måte ikke passet inn, fikk jeg vage og unnvikende svar det var vanskelig å tolke.

Foreldrenes valg

“It is even harder for children than adults to be uprooted and taken suddenly to an entirely different environment... We had to do something drastic to preserve their health – and their education was also a matter of great importance. We know that our children in Tibet are being snatched away from their parents and brought up as Chinese Communists, not as Tibetan Buddhists... So, in the next generation, the children in India may be a very important people, a nucleus of the peaceful religious life which we wish to regain.”
(Dalai Lama 1962:226)

Tashi Wangdu Funjhor, ansatt i den tibetanske eksilregjeringen, sa i forbindelse med et spørsmål om hvorfor han og hans kone sendte barna sine på internatskole fremfor å ha dem boende hjemme: ”Han hellighet Dalai Lama sier at utdanningen av barna våre er av stor

⁸⁵ Intervju med Phurbu Dolma, den 05.11.2003

betydning for å holde vår kultur i live og for vår kamp [for et selvstendig Tibet]. Den indiske skolen vil ikke gjøre dette. Ved TCV kombineres moderne utdanning med formidling av vår kultur.” Videre fortalte han at de tibetanske barna har lært mye om moderne teknologi og at det er vanskelig å holde ungene innenfor rammene av den tibetanske kulturen. ”Vi har et stort ansvar her. Tibets folk, ja, folket i Tibet stoler på at vi skal føre den tibetanske kulturarven videre.”⁸⁶

De fleste tibetanske barn i India vokser opp i tibetanske bosetninger. Tashi fortalte også at i de store tibetanske bosetningene i Sør-India gikk de fleste barna på dagskole fra første til sjette klasse, men at her levde de jo i tibetanske bosetninger (settlements). Dette er i overensstemmelse med det Axel K. Strøm skriver i *The Quest for Grace* (1995). Deres kunnskap om verden er ervervet gjennom et tibetansk verdensbilde, og påvirkningen fra verdenen utenfor er minimal (ibid.:41). Når barna som bor i tibetanske bosetninger blir litt eldre, flytter også de til tibetanske internatskoler, ifølge Tashi.

Den 08.11.2003 var jeg og min familie invitert på middag til Tashi og hans familie i forbindelse med at de tre barna deres var hjemme fra skolen på helgebeseøk. Det viste seg imidlertid at den eldste datteren ble igjen på skolen. Læreren hennes hadde uttrykt ønske om at hun måtte bli igjen på skolen (fremfor å besøke familien sin) for å arbeide med et skoleprosjekt og noen lekser. Tashi fortalte at han og hans kone ikke savnet barna når de bodde oppe på TCV. De føler seg heldige og privilegerte sammenlignet med foreldrene i Tibet som ikke vet hvordan det går med barna deres når de har sendt dem til India for å gå på skole. ”I verste fall sitter foreldrene i kinesiske fengsler,” hevdet Tashi. Det at mange tibetanske foreldre i Tibet er i en vanskelig situasjon, var noe flere av mine informanter trakk frem når vi snakket om de tibetanske internatskolene i India. Følgende er et utdrag fra et intervju med munken Lachtor:

TL: Mange tibetanere sender barna sine til internatskoler slik som TCV Dharamsala, synes du det er riktig at barna blir skilt fra foreldrene sine?

Lachtor: Dette er svært komplekst. Vel, for noen foreldre er det veldig komplisert. Antagelig vil de foretrekke å ha barna hjemme om ikke skolen er svært bra, fordi det er vanskelig å få den samme kjærlighet og omsorg de er vant til å få fra foreldrene sine. Når barna blir litt eldre kan de dra på internatskoler. Men dette avhenger av foreldrenes situasjon. For noen foreldre er det en stor mulighet å få sendt barna sine på en slik skole. En slik sjanse vil de ikke gå glipp av, forstår du. De har ingen penger, ingen bekvemmeligheter. Det er vanskelig for dem å passe på barna sine, fordi de er så fattige. Så i disse tilfellene er det ikke noe valg.

⁸⁶ Intervju med Tashi Wangdu Funjhor, den 20.10.2003.

TL: Jeg har inntrykk av at mange foreldre sender barna sine på internatskoler fordi de synes det er viktig at barna skal vokse opp i et tibetansk miljø og lære om den tibetanske religionen og kulturen.

Lachtor: Det er sant. De trenger å lære ikke bare historien, men også den tibetanske kulturen. Derfor er det slik at mange tibetanere som har flyttet til Sveits eller Amerika nå har begynt å sende barna sine på skole i Dharamsala. For noen få år tilbake var jeg i USA og snakket med min søster som bor der. Hun og hennes mann vurderte å sende sin datter på fire år til Dharamsala for å gå på internatskole her.

TL: Fire år! Jeg synes det er tidlig å sende et barn så langt bort fra foreldrene.

Lachtor: Ja, men på samme tid *vet* de viktigheten av det, forstår du.

(Intervju med Lachtor, 15.11.2003)

Det finnes flere grunner til at tibetanske foreldre ønsker å sende barna sine på tibetanske kostskoler, men det å bevare den tibetanske identiteten synes å være den viktigste. Den store satsningen på tibetanske skoler i India og forventningene i det tibetanske eksilmiljøet om at barna skal gå på disse skolene gjør at mange ikke vurderer andre alternativer.

En identitet

Mrs. Phurbu Dolma fortalte meg at det hadde vært et veldig vanskelig valg å sende den eldste datteren, som da var fem år, til TCV Dharamsala mens foreldrene ble boende i Sveits. Mye av grunnen til at de sendte henne til TCV var egne erfaringer som tibetanske flyktninger i Europa.

”Jeg ble født i Darjeeling, India, ikke lenge etter at foreldrene mine flyktet fra Amdo, Tibet. Foreldrene mine sendte meg og min søster til internatskole i Dharamsala, mens de selv ble boende i Darjeeling. Det å begynne på internatskole var ikke så vanskelig, fordi jeg har lett for å tilpasse meg, og fordi jeg reiste sammen med min søster. Jeg er ikke sikker på hvor gamle vi var ettersom vi tibetanere ikke holder styr på alderen slik dere [i vesten] gjør. Vi ble værende i Dharamsala i ni måneder før jeg og min søster ble plukket ut for å reise til Frankrike. Vi dro først til Pyreneene, siden til Lyon. Den tibetanske eksilregjeringen hadde bestemt at noen grupper med barn skulle bli sendt utenlands for å få utdanning der. Jeg var en del av en gruppe på 20 barn, ti gutter og ti jenter og et tibetansk ektepar som skulle se etter oss. Den første skolen var en privat internatskole. Den var bra. Vår gruppe holdt sammen. Det var også en tibetansk munk som fulgte med oss, men vi hadde jo allerede Rinpoche i Frankrike. Dette var viktig. Vi gikk 13 år på denne skolen. Hele tiden hadde vi kontakt med våre foreldre, men vi besøkte aldri India i denne perioden. Jeg savnet ikke India. Når du starter et nytt liv på et nytt sted, da trenger du foreldrenes kjærlighet. Dette savnet jeg mye. Alle i gruppen var som brødre og søstere. To par giftet seg innad i gruppen. Noen få giftet seg med franskmenn. De fikk ingen fransk identitet av den grunn. De bevarte sin tibetanske identitet, men våre identiteter ble blandet. Selv i dag kjenner jeg innflytelsen av min franske identitet blant tibetanere. Jeg reagerer ”fransk” til å begynne med. Da vi tibetanske frihetsforkjempere fikk våre egne barn, ble den tibetanske kulturen ekstra viktig for oss. Fordi jeg ikke fikk tilstrekkelig opplæring i

tibetansk kultur i min oppvekst, bestemte vi oss for å sende vår datter til TCV Dharamsala. Tibet er et spesielt tilfelle. Hvis våre barn er Tibets fremtid, da er det veldig viktig å gi vår kultur videre til våre barn. Barna burde ikke stå mellom to kulturer, uten en skikkelig identitet.” (Intervju med Phurbu Dolma, 05.11.2003)

Da datteren var fem år reiste de sammen til Dharamsala og var sammen med henne her i seks måneder slik at hun skulle ha mulighet til å venne seg til TCV. På fridagene besøkte hun en onkel i Dharamsala, og hver vinter byttet Mrs. Phurbu Dolma og hennes mann på å reise til India for å være sammen med henne i den lange ferien.

Mange av foreldrene var nok i stor grad politisk motivert da de valgte å sende barna på internatskoler, og de tok i liten grad hensyn til 'barnas behov'. Fordi jeg selv er kritisk til praksisen med å sende barn på internatskoler, på bakgrunn av det jeg anser som barns behov, synes jeg det er et poeng å vise til Martin Woodheads kritikk av den vestlige bruken av begrepet 'barns behov' i ”Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs” (1997).

Conceptualizing childhood in terms of 'needs' reflects the distinctive status accorded to young humanity in twentieth century western societies. It is widely regarded as a progressive and enlightened framework for working with children. It gives priority to protecting and promoting their psychological welfare, by contrast with former times and other societies, where adults' priorities have centred more on children's economic utility, their duties and obligation, rather than their needs. (Woodhead 1997:63)

Woodhead argumenterer for at barns behov ikke kan sees på uavhengig av de personlige og kulturelle verdiene som ligger til grunn. I et homogent samfunn kan en trekke noen generelle konklusjoner om hva barns behov er, men i vår flerkulturelle verden vil slike generaliseringer være problematiske. Barn er avhengige av at andre beskytter deres interesser, og de som er best skikket til å avgjøre hva som er best for dem er de menneskene som er ansvarlige for dem. Varigheten og den kulturelle uttrykksformen av hva som er til det beste for barnet vil variere fra samfunn til samfunn og fra tid til tid (ibid.:75-76).

Som vi har sett tidligere i oppgaven er det en lang tradisjon blant tibetanere å sende barna hjemmefra slik at de kan få seg en utdanning. Det vanligste i Tibet før 1959 var å sende noen av barna til klostrene i nærområdene, og blant overklassen var det ikke uvanlig å sende barna på kostskoler. Selv om overklassen og aristokratiet utgjorde en minoritet av befolkningen, var dette en gruppe som historisk sett har vært forbundet med høy status og på mange måter et ideal for de andre grupperingene i befolkningen. Således har kostskolen en forholdsvis høy status blant eksiltibetanerne og blir regnet som et svært godt tilbud av vanskeligstilte foreldre. Thubten Sangay skriver i ”Tibetan Tradition of Childbirth and Childcare” (1984) at selv om foreldrene har god utdanning, bør de ikke forsøke å gi barna

sine en utdanning selv. Barna vil ikke utvikle samme respekt for sine foreldre som for en lærer, og dette vil være et hinder for barnets læring. Foreldrene bør sende barnet til en god skole og introdusere barnet for lærere og siden religiøse veiledere og oppmuntre barnet til å ha stor respekt for disse (ibid.:20).

Allikevel kan det se ut som om idealet om å sende barnet på kostskole er i endring. Mange av mine informanter ga inntrykk av at kostskolene oppfattes som et nødvendig onde. Både barn og voksne vektla savnet etter foreldrenes kjærlighet og støtte som en belastning omstendighetene (Kinas okkupasjon av Tibet) hadde påført dem. Vestlige idealer om barneoppdragelse kan også være medvirkende til denne endringen. Den tibetanske eksilregjeringen har utarbeidet en masterplan for et fremtidig Tibet.⁸⁷ Myrvoll gjengir denne planen og hevder at helse og utdanning er to prioriterte områder og at lokalsamfunnet vil preges av hvilket skolesystem som velges. I masterplanen for et fremtidig Tibet står det: ”Hovedreglen bør være dagskoler (i motsetning til pensjonatskoler), men samtidig vil klostrene være en del av utdanningssystemet.” (Myrvoll 1996:70).

Monokultur

Begrepet monokultur beskriver et samfunn med liten indre variasjon. I sosiologien er monokultur en type system der alle kler seg likt, gjør, ser, observerer og tenker det samme. Antropologen Clifford Geertz er kritisert for å oppfatte kulturer som enhetlige, men jeg vil hevde at det tibetanske eksilsamfunnet i India er blitt en enhetlig, monolittisk kultur. Her får vi en enhetskultur, med et ideologisk hegemoni.

Lopez (1998) skriver at i jakten på en moderne tibetansk nasjonalstat har Dalai Lama fremhevet den universelle verdien til Tibet og den tibetanske kulturen. Blant de mange foranderlige komponentene som utgjør ”kulturen” har de tibetanske lederne valgt ett element, religion og universalisert det til en evig essens, nemlig medfølelse (Lopez 1998:199). Dalai Lama har sagt at det ikke er klesdrakter og mattradisjoner som er viktige i tibetansk kultur, dette er kun overflatiske og forgjenglige elementer. Det som er varig er den tibetanske buddhismen (ibid.:200). Lopez skriver at i Tibet finnes det en mengde ulike former for buddhistisk praksis, men med buddhisme mener Dalai Lama først og fremst medfølelse. På denne måten har Dalai Lama løsrevet den tibetanske buddhismen fra sin lokalitet i Tibet og universalisert budskapet i en spirituell globaliserings- prosess (ibid.:200).

It could be argued, then, that the national culture (and nature) of Tibet was unified in the discursive sense only once the Dalai Lama had gone into exile in 1959. Introduced by Western supporters to the notion of culture, Tibetan refugees could look back at what Tibet had been. But this gaze, at least as it would be represented to the West, saw the land of snows only as it was reflected in the elaborately framed mirror of Western fantasies about Tibet. It was only through this mirror, this process of doubling, that the Tibetan nation could be represented as unified, complete, and coherent. (ibid.:200)

Det var nettopp en slik enhetlig forståelse av den tibetanske kulturen barna ved TCV fikk presentert gjennom undervisningen ved skolen og omgivelsene rundt dem. Det at de tibetanske skolebarna tilbringer mesteparten av tiden sin ved TCV Dharamsala fører til at de får en ganske ensidig påvirkning fra omgivelsene. De har ingen eller liten kontakt med den indiske lokalbefolkningen. Det er strenge restriksjoner mot å forlate TCV Dharamsala som stort sett er bebodd av tibetanske elever, lærere, fosterforeldre og øvrige ansatte. Det er ingen indere ansatt ved TCV. De færreste av barna kjenner indere personlig. Av de 59 elevene som svarte på spørreskjemaet, var det bare 22 som svarte at de kjente indere utenfor skolen (noen elever skrev at det ikke var indere ved skolen).⁸⁸ Noen av disse bekjentskapene ble betegnet som tilfeldige, slik som naboens tjener eller butikkinnhaveren ved Dal Lake.

Som vi kan se av timeplanen og dagsordenen har barna liten tid til egne aktiviteter. Det er også vesentlig at det er forbud mot å se TV, med unntak av noen få anledninger som blir bestemt av administrasjonen. Da får barna kun se filmer som handler om Tibet. De av barna som hadde familie boende i nærheten ble i større grad utsatt for inntrykk og impulser. Under mitt besøk hos Tashi (08.11.2003) ble mye av tiden viet til tv titting (tv-en stod på under hele besøket). Det er også restriksjoner når barna har permisjon fra skolen. I *Education Code for Tibetan Children's Village* (1999) kan en lese følgende under Student Rules and Regulations:

1. Attendance at prayers, school assembly, class, study and all functions is compulsory...
9. Students may go on outings during the second Saturday and Sunday of each month and other open holidays as listed in the school diary. However, leave permit will be issued only if their home parents or hostel warden/matron personally come to take the necessary leave.
10. Students are not allowed to see movies in the video parlors and movie theatres during outings. (ibid.: 9)

⁸⁷ "Fordi planen skal innholde strukturer for et fremtidig Tibet, er eksiltibetanerne avhengig av å innhente data om dagens situasjon i Tibet. Dette er et problem, den viktigste kilden til informasjon er flyktningene som stadig kommer fra Tibet." (Myrvoll 1996:70)

⁸⁸ I perioden jeg gjorde mitt feltarbeid var det noen indiske veiarbeidere som hadde fått i oppdrag å utbedre noen av veiene inne på skoleområdet. Det har også vært indiske elever ved TCV, men dette tilhører sjeldenhetene.

I studiene til Preston (2004), Østberg (2003) og Jackson og Nesbitt (1993) blir det lagt vekt på den flerkulturelle kompetansen barna tilegner seg i eksil. Jackson og Nesbitt skriver at nesten alle barna i deres studie viste en stor grad av multikulturell kompetanse. I stedet for at individene kun hadde en fornemmelse av å tilhøre én gruppe, eller at de bare følte seg komfortable i én type kulturelt miljø, beveget de seg med letthet fra ett miljø til et annet. Barna viste ingen tegn på at det var vanskelig å leve ”mellom to kulturer” (Jackson og Nesbitt 1993:174-175).

Preston (2005) skriver at det i stor grad er foreldregenerasjonen som bekymrer seg over den ytre eller britiske påvirkningen av de koptiske immigrantbarna, mens barna selv opplevde at den britiske delen av deres identitet løp sammen med den koptiske. Foreldregenerasjonen er allikevel opptatt av at barna skal tilegne seg det de mener er positive aspekter ved det britiske samfunnet, spesielt vektlegges det at barna skal få en god utdanning. Barna selv er mer åpne for å bli påvirket på flere områder, slik som gjennom populærkultur og moter. De opplever ingen kontrast mellom det å være en god kopter og det å gå i platåsko og å høre på Michael Jackson (ibid.:351). ”Det er ikke overraskende at en sosialiseringssprosess som retter seg mot tilhørighet til et minoritetssamfunn må sees i lys av ytre strukturer, som eksempelvis en parallell integreringsprosess i storsamfunnet.”(ibid.:352) Barna ble ikke bare koptere, de ble britiske koptere.

Den flerkulturelle kompetansen eller identiteten var delvis fraværende hos de tibetanske barna. Gjennom å leve i lukkede tibetanske samfunn tilegner barna seg i liten grad kunnskap og kompetanse om det indiske samfunnet. Den tibetanske eksilregjeringen, med Dalai Lama i spissen, har vært aktive pådrivere for en buddhistisk modernisme, skriver Lopez (1998). Dalai Lama har vist stor interesse for moderne fysikk og psykologi, og han har stadfestet at der buddhismen kommer i konflikt med moderne vitenskap, kan en forkaste det buddhistiske synet (ibid.:186). De eksiltibetanske skolene presenterer denne nye måten å tenke på, der moderne vitenskap ikke står i noe motsetningsforhold til den tibetanske buddhismen. På denne måten opplever ikke de tibetanske barna noen konflikt i møte med vestlige tenkemåter, fordi de har fått presentert en ”ferdig tilpasset pakke” der moderne vestlig syn og det tibetanske kombineres. Jeg vil komme tilbake til eksiltibetanernes forhold til omverdenen i neste kapittel.

Tilhørighet

Preston (2004:15) skriver med henvisning til Allison James (1993) og Edwin Ardener (1987) at om en studerer etnisitet, identitet eller det mer flytende konseptet tilhørighet, er oppgaven den samme: Hvordan blir individer påvirket av sine omgivelser samtidig som de selv påvirker disse omgivelsene.⁸⁹ I likhet med Preston ønsker jeg å vise hvordan barns religiøse miljø påvirker dem til å videreføre en bestemt religiøs tradisjon, samtidig som barna selv er tradisjonsformidlere. Den ensidige informasjonen barna tilegner seg ved TCV og fraværet av ytre impulser, gjør at de tibetanske barna i stor grad viderefører og opprettholder den religiøse tradisjonen de får presentert ved de tibetanske eksilskolene. Barna er blitt gitt en viktig rolle som tradisjonsformidlere, og de får beskjed om at den tibetanske kulturens overlevelse avhenger av dem. Alle barna ga uttrykk for stolthet over den tibetanske kulturen og at den tibetanske buddhismen hadde noe viktig å bidra med i verden. På noen områder kom det frem at de ikke alltid var enige i foreldrenes og andre myndigheters valg om for eksempel det å gå på internatskole. Allikevel viste barna en stor grad av forståelse for at foreldrene har valgt å sende dem på internatskoler for å lære om tibetansk kultur og språk, og de fleste ga uttrykk for at de også anser dette som svært viktig. Barna har også andre preferanser som er mer knyttet til deres praktiske liv. De savner kjærligheten fra foreldrene, men også den hjelpen de kan få til praktisk arbeid knyttet til skolen. De opplever at det er mange som krever oppmerksomhet i fosterhjemmene, og at de derfor ikke kan forvente tett oppfølging fra fosterforeldrene. Det var allikevel ikke noe som tydet på at de ønsker endring så lenge den politiske situasjonen er uendret i Kina. Mitt inntrykk er også at barna ikke har mulighet eller rom til å protestere eller opponere uten at det blir sett på som et svik mot den tibetanske kampen.

Østberg (2003) skriver at tilhørighet er viktig for alle barn, men at denne tilhørigheten har mange former. Stedstilhørighet er langt mer nyansert enn bare det å ha opprinnelse (røtter) ett sted. Disse stedene er først og fremst knyttet til menneskelige relasjoner (ibid.:101). I neste kapittel vil jeg se på den nasjonale og etniske identiteten til tibetanerne i eksil. Hvordan forholder de seg til vertslandet India, og hvilke steder og menneskelige relasjoner skaper tilhørighet for de tibetanske barna i India.

⁸⁹ I *Ethnic Groups and Boundaries* (1969) skriver Barth at identitet er noe som skapes i møtet mellom ulike grupper. En gruppe har ingen etnisk identitet hvis den ikke har noen andre grupper den kan skape et motsetningsforhold til.

Kapittel VII. Nasjonal identitet

En nasjon, slik som alle ”imagined communities”, er ikke bare et utvidet nettverk av relasjoner mellom de som deler en identitet, det innebærer også en forestilling om et samfunn som medlemmene tilhører, skriver Ross Pole i ”National Identity and Citizenship” (2003:272).⁹⁰

A major source of the strength of national identity has been its inescapability... The fusion of language, culture and polity defined by the nation has so entered our conception of ourselves that it becomes difficult to address the question of who we are except in terms which presuppose that we already have a national identity... This identity provides us with a land in which we are at home, a history which is ours, and a privileged access to a vast heritage of culture and creativity (ibid.:272).

Vår nasjonale identitet skaper en kontekst der vi gjør våre individuelle valg. Dette gjør at den nasjonale identiteten ikke uten videre bare kan velges, men den er åpen for forandringer. Debatten omkring en nasjons fortid, hvilke forpliktelser medlemskap i nasjonen innebærer og hvilke kriterier som ligger til grunn for et slikt medlemskap er del av en sunn nasjonal kultur. Innholdet i den nasjonale identiteten kan forandre seg som et resultat av disse debattene; forandringer er allikevel ikke et resultat av individuelle valg. Hva et individ kan velge å gjøre, er å gi opp sitt nasjonale medlemskap til fordel for et annet. For de fleste vil det være umulig å gjennomføre et slikt skifte, selv om muligens ens barn og barnebarn gjør det. Det er heller ikke mulig å legge bak seg de forpliktelser som følger med en nasjonal identitet (ibid.:278).

Som vi har sett tidligere i oppgaven valgte de aller fleste tibetanerne å beholde sin flyktningstatus for således å være lojale mot sin tibetanske identitet. Jeg vil i dette kapittelet se på hva en tibetansk identitet innebærer og hva slags endringer og bevissthet som skapes som en følge av det å leve i diaspora. Hva slags markører bruker eksiltibetanerne for å styrke sin identitet i det indiske storsamfunnet?

⁹⁰ ”Imagined communities” er et begrep hentet fra en artikkel skrevet av sosialantropologen Benedict Anderson (1983). Her definerer han en nasjon som : «...an imagined political community - and imagined as both inherently limited and sovereign». Nasjonen er et skapt fellesskap, med sterke bånd mellom medlemmene av staten. Båndene man tidligere hadde til familie og venner, har igjennom nasjonalismen som ideologi blitt overført til et fellesskap av mennesker som aldri har truffet hverandre.

Tibetansk identitet

Kapstein (1998) skriver at den tibetanske identiteten er uvanlig sterk. Den tradisjonelle definisjonen av en tibetaner i folkloren er en som snakker tibetansk og som spiser *tsampa*⁹¹. Det geografiske området, som inkluderer tradisjonelle handelsruter og Tibets hellige geografi, er med på å utgjøre den tibetanske identiteten. Det tibetanske folket deler også en felles historie og skriftspråk, så vel som myter, folkløse, genealogi og den tibetanske religionen (ibid.:140). Religionen er altså ikke den eneste markøren for en tibetansk identitet, men i dagens Tibet er den religiøse praksisen og de religiøse symbolene spesielt fremtredende i den nasjonalistiske protesten både i Tibet og i eksil. Religion ser derfor ut til å bidra viktige elementer til bevisstheten omkring ens tibetanske identitet i Tibet (ibid.:142).

Den tradisjonelle definisjonen av en tibetaner som en som spiser *tsampa*, har i stor grad blitt erstattet av tibetanere i eksil (Lopez 1998). Vis-à-vis ikke-tibetanere legger eksiltibetanerne vekt på den buddhistiske identiteten (ibid.:198). Tibetannerne i eksil knytter altså sin nasjonale identitet til den tibetanske buddhismen. Det å være tibetaner er å være tibetansk buddhist. Jeg spurte Dickyi Choedon og de seks elevene fra klasse 6D og 6P om de noen gang tvilte på den tibetanske buddhismen og fortalte litt om sekularismen i vesten. Tvilsspørsmålet forekom informantene som absurd, de var jo tibetanere. Selvfølgelig var de buddhister. Choedon fortalte meg følgende: "Alle mine forfedre var buddhister, og alle mine etterkommere vil være buddhister. Slik er det bare."⁹² Videre fortalte Choedon meg at de tibetanske barna lærte seg, uten å bli det fortalt, de seks magiske stavelsene *Om mani padme hum*.⁹³ Hun mente at tibetanere også var født med en sterk medfølelse og omsorg for alle levende vesener. Choedon brukte som eksempel at hvis et tibetansk barn ser en maur på asfalten, flytter de den forsiktig over på gresset. Rundt Dalai Lamas residens i Dharamsala går det en gangvei i naturskjønne omgivelser omkring eiendommen (*khora*). Her så jeg ofte tibetanere, spesielt eldre, munk og nonner, hjelpe insekter fra den asfalterte gangveien ut i grøften. Jeg lurte derfor på om ikke Choedon trodde at de tibetanske barna lærte av å følge eldre tibetanere som rollemodeller, men hun ga uttrykk for at tibetanere er født med sterkt utviklet medfølelse.⁹⁴

⁹¹ *Tsampa* er klumper av ristet og malt byggmel, te og smør og grunnleggende i tibetansk kosthold, spesielt på landsbygda.

⁹² Samtalen fant sted etter skoletid den 14.11.2003. Jeg hadde avtalt å møte Dickyi Choedon og de seks elevene jeg hadde ekstra mye kontakt med ved skoletempelet på TCV.

⁹³ *Om mani padme hum* kan oversettes til *Oh, juvelen i lotusen* og er Avakloktésvaras mantra.

⁹⁴ Min sønn Dion, som i 2003 var to år, var ofte med på runden rundt Dalai Lamas residens og lærte seg mantraet *Om mani padme hum*. Dette høstet stor anerkjennelse hos tibetanere vi møtte, og de ga inntrykk av at Dion hadde tatt til seg det buddhistiske sinnelaget.

Kapstein skriver, med referanse til Nowak (1984), at den tibetanske eksilregjeringen fremelsker byggingen av en sterk tibetansk identitet som de håper vil overvinne de regionale og sekteriske identiteter som splitter tibetanerne. Han hevder at den tibetanske identiteten først og fremst har blitt vektlagt når den har blitt utfordret, og når tibetanerne har blitt konfrontert med folk fra andre kulturer. Nasjonalisme har kun i den senere tid kommet til å dominere over regional tilhørighet som identitetsskaper. Selv om det fortsatt var noen separatisttilbøyeligheter da Nowak (1984) utførte sitt feltarbeid, skriver hun at den generelle holdningen blant tibetanerne var at tidligere etniske ulikheter ikke skulle få splitte eksilsamfunnet (ibid.:88). Blant mine informanter var det aldri snakk om noen annen identitet enn den tibetanske, og det var aldri noen som snakket om interne splittelser. Nå samles eksiltibetanerne rundt Dalai Lama, mens stedtilhørighet og tilknytning til religiøs skole kommer i bakgrunnen. Ingen av elevene jeg snakket med brakte familiens tradisjonelle tilhørighet til noen av de religiøse skolene på bane. Kun Dhundup (f.1989) kom med negativ omtale om en av de religiøse skolene under omvisningen av Tibet Our Country Project (TOC). Etter at Dhundup hadde fortalt meg at tibetanerne i Tibet alltid hadde levd i fred og harmoni etter innføringen av buddhismen, konfronterte jeg han med konfliktstoff fra tibetansk historie.⁹⁵ Dhundup blåste det hele av med en misbilligende grimase og mumlet at det var bon-religionen som var ansvarlig for tidligere konflikter.

Sosial identitet

Sosial identitet er vår forståelse av hvem vi er. Jenkins skriver i *Social Identity* (1996:4) at sosial identitet: ...”refers to the way in which individuals and collectives are distinguished in their social relations with other individuals or collectives”.⁹⁶ Siden den tibetanske diasporaen begynte i 1959, har fremstillingen av den tibetansk- buddhistiske kulturen som et imaginært idealsamfunn, et Shangri-La, høyt oppe i Himalaya, utenfor tid og rom, vært sentral. De ødeleggelser som fulgte den kinesiske kulturrevolusjonen innebar ikke bare ødeleggelsen av tibetanske kulturskatter, flere tusen mennesker mistet også livet. Dette skulle i seg selv være nok til å sette det okkuperte Tibet i kontrast til livet i Tibet forut for invasjonen, men på tross

⁹⁵ Snellgrove (1968) skriver at i det fjortende og femtende århundre var de væpnede konfliktene mellom klosterordnende så store at det måtte være en belastning for jordbrukerne (ibid.:177).

⁹⁶ Said skrev i *Orientalism* (1978) at orienten er en konstruksjon laget av vesten på grunn av den politiske og imaginære interessen vesten hadde for de ”andre”. Men vestens forståelse av østen eller orienten dreide seg like mye om å definere seg selv. Fordi vesten trengte noen å sammenligne seg med eller som kunne reflekter dem, ble orienten sett på som statisk, irrasjonell og bakstrevsk.

av dette fremmer den tibetanske eksilregjeringen synet på det gamle Tibet som *det gode* (Lopez 1998:10).

Denne romantiseringen styrker opposisjonen mot den kinesiske okkupasjonen av Tibet, men øker faren for å idealisere Tibet og den tibetanske buddhismen, hevder Lopez. De siste tretti årene har fantasien om Tibet samlet mye støtte for tibetansk uavhengighet, men disse fantasiene er en trussel mot å realisere dette målet. Ved å opprettholde disse fantasiene fratas Tibet sin historie, skriver Lopez, "To the extent that we continue to believe that Tibet prior to 1950 was a utopia, the Tibet of 1998 will be no place." (ibid.:11)

Miljøbevissthet

Tibetansk kultur og identitet ble ofte definert av mine informanter gjennom sammenligninger med kinesisk, indisk og vestlig kultur og identitet. Under Tibet our Country Project (TOC) var barna veldig opptatt av de ødeleggelser kineserne påfører den tibetanske naturen og landskapet, og de påpekte ofte med stolthet at tibetanerne alltid hadde tatt vare på naturen rundt seg. Ifølge Lopez (1998) er den tibetanske miljøbevisstheten en nyskapning som en ikke finner noen publiserte referanser til før Dalai Lama i 1985 sendte en representant til Global Forum of Spiritual and Parlimentary Leaders on Human Survival.⁹⁷ Siden den gang har det vært typisk for den tibetanske uavhengighetslitteraturen å beskrive tibetanske samfunn som miljøbevisste, og at tibetanerne i århundrer har levd i balanse og i samsvar med naturen (ibid.:199). De fleste barna jeg snakket med mente at tibetanerne til alle tider har vært miljøbevisste, og at de har levd i balanse med naturen. Blant annet svarte Dhundup meg følgende på spørsmål om hva han syntes om India: "Inderne har vært veldig gjestfrie, og dette er jeg takknemlig for, men det er bråkete og møkkete her, og det er mye forurensning. Den tibetanske måten å leve på er mye mer rolig og ordnet, mer i kontakt med naturen."⁹⁸ Som et eksempel sammenlignet han TCV Dharamsala (som absolutt var svært godt organisert) med McLeod Ganj som gir et kaotisk inntrykk med bygninger som forfaller, søppel i gatene og

⁹⁷ Lopez skriver at det ikke finnes noen publiserte referanser til tibetansk miljøbevissthet før 1985, men på 1970-tallet skrev Sigmund Kvaløy Sætereng (elev av Arne Næss) om det nære forholdet mellom sherpaene i Nepal og naturen.

⁹⁸ Fra et besøk i fosterhjemmet (nr. 23) til Dhundup, den 24.09.2003.

mye mennesker og trafikk.⁹⁹ For Dhundup representerte TCV Tibet og McLeod Ganj representerte India.

Rent og urent

Jeg spurte alle barna i klasse 6D og 6P om de kunne beskrive Tibet med fem ord (uavhengig av om de hadde vært der eller ei), og de ordene som gikk mest igjen var: ren, vakker, fredfull og vennlig, snø og fjell, mange dyr og planter.

Under et restaurantbesøk (08.11.2003) kommenterte jeg for Dickyi Choedon og de seks elevene som var med svarene jeg hadde fått på spørreskjemaet. Jeg fortalte dem at jeg stusset litt over at så mange av elevene hadde brukt ordet *ren* for å beskrive Tibet. Dickyi Choedon virket først litt beklemmt, men kom så med følgende forklaring: ”En kan se hvilke tibetanere som er nyankomne, de har en frisk ansiktsfarge på grunn av den rene luften oppe i Tibet. Personlig hygiene har alltid vært viktig for tibetanerne av helsemessige årsaker”. Dette står i skarp kontrast til tidligere reiseskildringer fra Tibet, der tibetanerne blir beskrevet som urenselige.¹⁰⁰ Dette gir assosiasjoner til Mary Douglas bruk av uttrykket rent og urent (*Purity and Danger* 1966). Hun hevder at forestillingene om hva som er rent og urent ikke nødvendigvis skal forstås bokstavelig, men at slike forestillinger er konstruksjoner som også kan sees som forestillinger om den sosiale orden. Dette passer godt med det inntrykket jeg fikk fra mine informanter. De var ambivalent i sitt forhold til vertslandet India. På den ene siden var de nøye på å uttrykke sin takknemlighet til India for at de sjenerøst hadde blitt mottatt da de flyktet fra Tibet. På den andre siden var det viktig for eksiltibetanerne å skape et klart skille mellom ”oss” og ”dem”. Det å skille mellom det tibetanske og indiske er viktig i kampen for å bevare den tibetanske identiteten. Den sosiale orden blir således opprettholdt ved å lage forestillinger om den tibetanske måten å leve på som ordnet, rent og riktig i motsetning til den indiske, som blir karakterisert som kaotisk og skittent.

⁹⁹ Tibet har liten befolkningstetthet, og store naturområder er uberørt av menneskene, men i områdene rundt Lhasa er det fare for blant annet overbeite i det ømtålige høylandsklimaet. Utefra kinesiske standarder er det lite luftforurensning i Lhasa, men myndighetene har likevel de siste årene valgt å nedlegge flere fabrikker. Som følge av befolkningsveksten (økt levealder og stor tilflytting av han-kinesere) og økende turisme, har Lhasa et problem med å håndtere store mengder søppel, men myndighetene i TAR arbeider aktivt for å løse problemene som blir påført miljøet. (<http://www.usembassy-china.org.cn/sandt/TibetEnvironment.htm>).

¹⁰⁰ Snellgrove og Richardson (1968) skriver at tibetanerne er kjent for sin manglende hygiene. De refererer til nedtegnelser fra kinesiske byråkrater og vestlige reisende (ibid.:262).

Patron og prest

Det har altså vært endringer i hvordan tibetanerne opplever seg selv. Dagens eksiltibetanere nøler ikke med å fremstille seg som miljøbevisste, de er for likestilling mellom kjønnene, de er for demokrati og verdensfred, og de fremstiller disse verdiene som integrerte og evige tibetanske "sannheter". Opp gjennom historien har tibetanerne inngått patron- prest relasjoner med blant annet mongolene og manchukeiserne i Kina. Som motytelse for åndelig veiledning mottar tibetanerne økonomisk og politisk støtte (Goldstein 1998:5). Lopez (1998:206) skriver at etter at det historiske patron- prest forholdet opphørte, har Tibet skaffet seg en ny patron der de igjen kan tre inn i rollen som prest. Vesten (USA, Vest-Europa, Taiwan og Japan) er tibetanernes nye allierte, som gir (begrenset) politisk, moralsk og økonomisk støtte, men der Tibet med sin buddhisme igjen går inn i en slags presterolle. Denne rollen som spirituelle læremestere er viktig for den tibetanske selvopplevelsen, og tibetanerne er stolte over å være representanter for en stor og eksemplarisk sivilisasjon (Goldstein 1998: 6).

Alle barna jeg snakket med ga uttrykk for en enorm tillitt til Dalai Lama. De var også stolte for at han representerer tibetanerne utad og at folk fra vesten søker hans visdom. Lobsang (f. 1989) ropte litt impulsivt ut i klassen at europeere er mer egoistiske enn tibetanerne, fordi tibetanerne er mer medfølelse. Det var ingen i klassen som motsa han, heller ikke læreren; kommentaren ble bare etterfulgt av litt latter. Da jeg senere konfronterte Lobsang med utsagnet, ble han litt lei seg, og det var tydelig at han ikke hadde ment å uttale seg så negativt om europeere. Poenget var at den tibetanske buddhismen hadde noe positivt å bidra med.¹⁰¹ I intervjuer med voksne informanter snakket de alle uoppfordret om det de anså som tibetanernes viktige rolle i verden. Jeg vil her ta med noen eksempler:

Tashi Wangdu Funjhor: "Buddhismen handler om fredelig sameksistens. Den moderne måten å leve på fører ikke til mental balanse. Dette er også viktig for barna. Den tibetanske buddhismen bidrar med dette. Vi prøver alle å gjøre vårt beste, og Dalai Lama er ryggraden for oss tibetanere. Vestens individualisme sprer seg til tibetanerne også." (intervju den 20.10.2003)

Nawang Dorje: "I Vesten er det mange buddhistiske læresteder. Folk har innsett at vår måte å tenke på er bra. Hans hellighet Dalai Lama blir invitert overalt fordi folk har skjønnet at "det er noe der". Vi forteller dette til barna våre, at de må fortelle verden om oss." (intervju den 11.11.2003)

¹⁰¹ Samtale med Lobsang, den 31.10.2003.

Lachtor: ”Det er sant å si at i dag er den tibetanske kulturen tibetansk buddhisme. Den tibetanske buddhismen er noe som er sant, noe som har den type verdi. Ikke bare for tibetanere i mange generasjoner. I dag har mennesker fra hele verden tilgang til og kontakt med tibetansk kultur og religion. De har alle sett rikdommen, nytten og relevansen av denne kulturen, ikke bare for tibetanerne, men for hele menneskeheten. Det er derfor det er så mange utlendinger som bor her [i Dharamsala].¹⁰² Vi må forstå og verdsette denne kulturen som vi allerede har. Vi kan i det minste forsøke å bevare essensen av kulturen.” (intervju den 15.11.2003)

Hvorfor ikke indisk?

I forrige kapittel beskrev jeg hvordan de tibetanske barna har opparbeidet en stor kunnskap om den tibetanske kulturen, men at de på mange måter mangler den flerkulturelle kompetansen. Dette funnet står i kontrast til Preston (2005), Østberg (2003), og Jackson og Nesbitts (1993) studier fra England og Norge. I disse studiene er den flerkulturelle kompetansen barna har tilegnet seg sentral. Det er store forskjeller mellom Norge og England og India som kan ha betydning for integreringen av flyktninger og innvandrere. I denne siste delen av oppgaven vil jeg rette søkelyset på de forholdene som kan ha betydning for at tibetanerne i India i så stor grad har beholdt sin tibetanske identitet og deres manglende kompetanse på det indiske samfunnet.

Etter at den første store flyktningstrømmen fra Tibet kom til India, fikk tibetanerne utdelt bosteder (settlements) fra de indiske myndighetene. Dette gjorde at tibetanerne ble spredt utover store geografiske områder. Subkontinentet India har 26 delstater og seks territorier, og den enkelte delstat rommer et mangfold av språk, etniske grupper og flere religioner. Det finnes 18 hovedspråk og mer enn tusen mindre språkgrupper og dialekter. De offisielle språkene er hindi og engelsk. For indere i India vil den lokale tilhørigheten ofte være sterkere enn den nasjonale. Wenche Sivertsen fortalte meg at for hennes svigerfamilie og andre familier hun kjente til i Dharamsala, var lojaliteten og tilhørigheten til delstaten Himachal Pradesh langt sterkere enn til nasjonen India. Mangfoldet i India kan være en medvirkende årsak til at eksiltibetanerne som ønsker å bevare den tibetanske tradisjonen, samles så sterkt om Dalai Lama og eksilregjeringen og i liten grad utvikler tilhørighet til indisk kultur. Preston (2004:150) skriver: ”Valg av navn, skole og språk knytter tråder

¹⁰² I Dharamsala er det en rekke kurstilbud i tibetansk buddhisme, meditasjon og tibetansk kultur. Mange av disse kursene er spesielt tilrettelagt for tilreisende fra Vesten.

mellom hjemmesfæren og verden utenfor.” For tibetanerne i eksil er disse valgene rettet mot det tibetanske eksilsamfunnet fremfor storsamfunnet India.

Navn

Et av de første valgene som blir tatt for å markere et barns identitet er navnet barnet får. Navnvalg er ikke tilfeldig, og Preston (2004:150) skriver at navnvalg ofte gjenspeiler ideer om slektstilhørighet eller tilhørighet til religiøse grupper. Thubten Sangay skriver i ”Tibetan Traditions of Childbirth and Childcare” (1984:11) at tibetanske barn blir oppkalt etter den dagen de er født, en åndelig mester, en guddom, en vokter av den buddhistiske doktrine eller en slektning. Mange foreldre vender seg til en åndelig veileder for å få et navn til barnet.

I TAR har det tibetanske språket gradvis måttet vike for kinesisk som administrasjons- undervisnings- og forretningsspråk, og det moderne tibetanske språket har også forandret seg som følge av kinesisk påvirkning. Under kulturrevolusjonen ble store klostre og andre religiøse institusjoner gitt kinesiske navn. Norbulinka fikk navnet Mimang Lingka (folkets park), og flere mennesker skiftet navn for å vise sin revolusjonære overbevisning (Shakya 1999:322). Jens Braarvig (1997) skriver at i mange år har tibetanske person- og stedsnavn blitt transkribert med kinesiske tegn til det ukjennelige. Dette fører til at uttalen av de tibetanske ordene vil nærme seg kinesisk og at de semantiske innhold i steds- og personnavnene forsvinner. Mange tibetanske navn har tibetansk kulturhistorisk betydning som går tapt om navnene bare transkriberes (www.hf.uio.no/humanioradagene/foredrag/Jens-Braarvig.htm).

I Dharamsala ønsker tibetanerne å bevare den tibetanske tradisjonen. Med to unntak hadde alle barna i klasse 6D og 6P ved TCV Dharamsala tibetanske navn. Den ene jenta som hadde et indisk navn var halvt tibetansk og halvt indisk, og så var det én europeisk gutt med europeisk navn som gikk i klasse 6D.¹⁰³ Den 14. Dalai Lamas navn er Tenzin Gyatso, og hele 21 elever (ca. 36 %) i klasse 6D og 6P bar navnet Tenzin. De fleste (om ikke alle) var oppkalt etter Dalai Lama. Barna hadde stor kunnskap om tibetansk navntradisjon og de kjente navnenes betydning.

Helligdager ved skolen

De fleste tibetanere i eksil i India har valgt å sende barna sine på tibetanske skoler. Ved de

¹⁰³ Den europeiske guttens familie var tibetanske buddhister og bodde oppe på skolens område.

tibetanske skolene lærer de seg tibetansk språk, og de lærer om den tibetanske kulturarven. Det er først i 9. klasse at de begynner å lære om indisk historie. Mange av de tibetanske skolene kjennetegnes ved at de har liten kontakt med den indiske omverdenen. En oversikt over helligdager/fridager ved TCV viser at det er lagt relativt liten vekt på indiske helligdager (se illustrasjon), mens de tibetanske høytidene blir feiret stort. I tillegg til de tradisjonelle høytidene fra Tibet, har eksiltilværelsen ført med seg feiringen av nye høytidsdager. Eksempler på dette er feiringen av nobelfredsprisen, feiringen av det tibetanske demokratiet og markeringen av opptøyene i Tibet den 10. mars 1959. Noen av de største høytidene i India, slik som *Diwali*, *Holi* og *Dushera*, markeres ikke ved de tibetanske skolene. Dette er store hindu- høytider som blir feiret over hele India.

HOLIDAY SCHEDULE

1. Parents' Day, 2. Tibetan National Uprising Day, 3. Tibetan Women's Uprising Day, 4. Second Saturday, 5. State Day, 6. Saka Dawa, 7. SOS Day, 8. Zamling Chisang, 9. Birthday of His Holiness the Dalai Lama, 10. Choekor Duechen, 11. Independence Day of India, 12. Democracy Day of Tibet, 13. Staff Day, 14. Gandhi Jayanti, 15. Tibetan Youth Day (closed holiday), 16. Village/School Anniversary, Day 17. Lhabab Duechen, 18. Children's Day, 19. Nobel Peace Prize Day, 20. Nyanpa-Guzom, 21. Republic Day of India, 22. Tibetan New Year, 23. Chonga-Choepa.

Oversikt over fridager ved TCV (Education Code for Tibetan Children's Village School 1999:6).

Språk

En av de viktigste faktorene for en vellykket integrering er evnen til å mestre det lokale språket der en bor. For barna ved TCV Dharamsala er dette hindi. Preston (2004:166) skriver at "Det har vært understreket at religiøse minoriteter ofte gir høy prioritet til opplæring av den nye generasjonen i gruppens tradisjonelle språk, for på denne måten å styrke barnas religiøse og kulturelle identitet". De tibetanske skolene har gjennom sitt tibetaniseringsprosjekt hatt en stor satsning på undervisning i og på tibetansk. Det administrative språket i India er engelsk, og det er engelsk det undervises i ved indiske universiteter. Andrespråket for tibetanerne har dermed blitt engelsk, mens hindi, som er det lokale språket, ikke blir prioritert.

Av elevene i klasse 6P og 6D rapporterte elevene på spørreskjemaet jevnt over svake kunnskaper i hindi. Ca. 60 % ønsket å lære mer, men på grunn av en travel hverdag og liten eksponering til språket var det ikke mange muligheter for å tilegne seg en slik språklig kompetanse. På spørsmål om hvorfor elevene ikke fikk mer undervisning i hindi svarte undervisningsdirektør Nawang Dorje følgende:

Hindi er ikke en prioritet siden: 1) det ikke er viktig for den videre utdanningen (universiteter og høyskoler i India underviser i og har pensum på engelsk) 2) Barna lærer å snakke hindi i dagliglivet av seg selv 3) Vårt overordnede mål er å vende tilbake til Tibet. (intervju den 11.11.2003)

Det kreves gode kunnskaper i engelsk for å studere ved indiske universiteter.

Engelskundervisningen blir derfor viktig for at barna skal kunne ha mulighet til å gå videre med studier om de ønsker dette. Nawang Dorjes påstand om at en ikke trenger å prioritere hindi i undervisningen fordi barna lærte seg dette språket på egen hånd viste seg å være feil. Av elevene i klasse 6D og 6P svarte ca. 48 % (på spørreskjemaet) at deres hindi ikke var så god (not so good) eller svak (poorley). 40 % svarte at de kunne hindi godt (good), mens kun 12% svarte at de kunne språket svært godt (very good) eller flytende (fluently).

At eksiltibetanernes overordnede mål var å vende tilbake til et fritt Tibet var et gjennomgangstema hver gang jeg diskuterte integrering med mine informanter. Tsewang Norbu, lærer i tibetansk språk og etikk, trakk frem målet om å vende tilbake til Tibet som en forklaring på vektleggingen av tibetansk språk og kultur i undervisningen. Jeg lurte derfor på om han trodde det kunne være problematisk for de tibetanske barna, i påvente av å vende tilbake til Tibet, å leve i det indiske samfunnet med en så sterk tibetansk identitet. Han svarte: ”Det vil være noe sand i gullet. Noen problemer, men ikke mange. Det fungerer bra 99 % av tiden. Er det noen problemer, vil de bli løst.”¹⁰⁴ Tilfeldige møter med tibetanere og indere jeg snakket med rundt om i McLeod Ganj ga derimot et litt annet inntrykk. De mente at konfliktene mellom lokale indere og eksiltibetanerne var omfattende. Indere jeg snakket med om temaet oppfattet det negativt at tibetanerne får økonomisk støtte fra vesten, og de mente at tibetanerne har en nedlatende holdning ovenfor dem. Phurbu Dolma mente det ikke spiller noen rolle om noen få indere er sjalu på dem. Hun sa, ” Det har vært konflikter i Sveits og andre steder mellom tibetanere og lokalbefolkningen. Men dette er jo bare reaksjonen til noen lokale folk. Takket være hans hellighet Dalai Lama er forholdet til verdens statsledere slik at de ser på den tibetanske saken på en riktig måte.”¹⁰⁵

Et fritt Tibet?

De fleste av mine informanter mente Tibet en gang i fremtiden vil bli fritt. Tsewang Norbu, lærer ved TCV Dharamsala, fortalte: ”Jeg er 100 % sikker på at Tibet vil bli fritt en dag. 100

¹⁰⁴ Intervju med Tsewang Norbu, den 15.10.2003.

¹⁰⁵ Intervju med Phurbu Dolma, den 05.11.2003.

%!"¹⁰⁶ Når dette eventuelt ville skje virket mindre relevant. Følgende er et utdrag fra et intervju med utdanningsdirektør Nawang Dorje, den 11.11.2003:

TL: Er du sikker på at dere kommer til å vende tilbake til Tibet?

ND: Ja!

TL: I løpet av din levetid?

ND: Dette spiller ingen rolle, tid spiller ingen rolle. Vi kjemper for det som er rettferdig, sannheten, noe om er verdt å kjempe for. Det ville selvfølgelig vært fantastisk om Tibet ble fritt. Men med dagens politiske situasjon ser det ikke ut til at vår sak har noen stor verdi.

TL: Hvordan tror du utdanningspolitikken vil fortsette om dere må bli i India de neste 50 til 100 årene?

ND: Vi vil fremdeles representere vår måte å leve på og å tenke på. Ikke fordi det er tibetansk, men fordi det er en verdifull måte å tenke på. Den kan hjelpe andre. Den er det verdt å bevare. Den har potensiale til å hjelpe andre mennesker fra andre kulturer. Og det er bra å ha mange ulike kulturer, å ha variasjon. Så det er mange implikasjoner, mange grunner til å bevare den tibetanske kulturen.

Tashi Wangdu var også sikker på at Tibet ville bli fritt, selv om det kanskje lå langt frem i tid:

Jeg garanterer det. Tibet vil bli fritt! Se tilbake på historien. Vi må be for at verden en dag skal bli virkelig fredfull. Hvis verden forandrer seg, hvis FN blir en sterkere makt da vil Tibet bli fritt. Kanskje 100 år frem i tid, vil vi bli fri. Se på Alexander den store, han erobret deler av Asia, hvor er han nå? Og ganske nylig, det britiske imperiet, se på den historien. (intervju den 20.10.2003)

Phurbu Dolma var den eneste av mine voksne informanter som uttrykte tvil om hvorvidt Tibet ville bli fritt igjen: "Det er et vanskelig spørsmål." sa hun, "Jeg har brukt hele mitt liv på å håpe, og nå så vet jeg ikke. Jeg ønsker det fra dypet av mitt hjerte. For mine foreldre, for å kunne gi dem muligheten til å vende tilbake til Tibet."

På skjemaet levert til alle elevene i klasse 6D og 6P spør jeg om hvilket land de tror de vil bo i når de blir voksne og om de tror Tibet vil bli fritt i løpet av deres levetid. 43 av elevene (ca. 73 %) mente at Tibet vil bli fritt i løpet av deres levetid. Åtte elever svarte nei, mens åtte ikke var sikre. Av disse åtte var det en som svarte at det var mulig om de studerte hardt nok. 35 elever svarte at de trodde de ville bo i Tibet når de ble eldre, 11 mente de vil bo i India, tre vil bo i Nepal, to i USA, en i Tyskland og syv visste ikke. Under et besøk hos Tashi K (f. 1989) i hennes hjem nr. 36 (den 11.10.03) fortalte hun meg at hun ikke tror hun vil vende tilbake til Tibet. "Kampen om et fritt Tibet er tapt", sa hun desillusjonert. På

¹⁰⁶ Intervju med Tsewang Norbu, den 15.10.2003.

spørreskjemaet et par uker senere, svarte hun imidlertid at hun tror Tibet vil bli fritt i løpet av hennes levetid og at hun vil bo der når hun blir voksen. Da jeg spurte henne hvorfor hun hadde skiftet mening, svarte hun at hun nettopp hadde lest en biografi om Gandhi, og at denne boken hadde gitt henne troen tilbake på at det nytter å kjempe videre. Boken om Gandhi hadde hun lånt på skolens bibliotek. En av de få indiske høytidene som blir feiret ved TCV er Gandhis fødselsdag. Gandhis kamp for å frigjøre India fra England uten bruk av vold er en stor inspirasjon for eksiltibetanerne og Gandhi er den eneste inderen eksiltibetanerne identifiserer seg med.

De politiske forholdene mellom Kina og den tibetanske eksilregjeringen påvirker både utdanningssystemene i TAR og i eksil i India. Fordi kineserne frykter at Dalai Lamas innflytelse i Tibet skal splitte Kina, blir det viktig å undergrave hans rolle. Kina ønsker å fremme tanken om nasjonal enhet. Tibetanerne i eksil, på sin side, jobber mot et fremtidig fritt og demokratisk Tibet, der den tibetanske buddhismen igjen vil innta sin sterke.

Forholdet mellom Kina og den tibetanske eksilregjeringen

Goldstein og Kapstein (1998) skriver at det har blitt gjort flere forsøk på å få til en dialog mellom Kinesiske ledere og Dalai Lamas eksilregjering i Dharamsala. Kineserne var i 1978-79 spesielt interessert i å stabilisere den politiske situasjonen i TAR for å dempe den internasjonale kritikken. Dalai Lama og de andre lederne i Dharamsala var usikre på hvordan de skulle imøtekomme Kineserne. Skulle de kreve full politisk kontroll over Tibet, eller skulle de prøve en forsoningspolitikk for å sikre at Tibet forble ”etnisk tibetansk”. I tillegg var eksilregjeringen engasjert i å arbeide for et Tibet som inkluderte ikke bare de tidligere politiske områdene, men hele det etniske Tibet som omfatter Amdo og Kham.¹⁰⁷

Representanter fra Dharamsala ønsket derfor i første omgang å diskutere situasjonen i generelle termer, og til kinesernes skuffelse ble ikke en fredelig tilbakekomst av Dalai Lama og de andre flyktningene diskutert (Goldstein og Kapstein 1998:11-12).

Et nytt forsøk på dialog ble gjort i 1984, men heller ikke nå kom det noen konkrete resultater av møtene. Kina var ikke villig til å diskutere et politisk uavhengig Tibet, og for eksilregjeringen var dette en vanskelig situasjon. De økonomiske reformene Kina hadde gjennomført i TAR har økt levestandarden betraktelig, samtidig som Kinas internasjonale innflytelse og prestige vokser. Dharamsala og Dalai Lama responderte med å starte en

¹⁰⁷ Dette har vært en målsetning for tidligere tibetanske regjeringer og var viktig for eksilregjeringen siden et stort antall flyktninger kom fra de tibetanske etniske områdene Amdo og Kham.

internasjonal kampanje for å sikre seg støtte fra vesten, og i 1987 reiste Dalai Lama til USA for å tale for menneskerettighetene. Dette førte til demonstrasjoner blant munkene i Lhasa, noe som igjen forårsaket flere store opptøyer i Lhasa i de påfølgende årene (ibid.:13-14).

Siden 1990 har Beijings forhold til Dalai Lama blitt merkbart dårligere, og i dag fører de kinesiske myndighetene en kampanje som presenterer Dalai Lama som Tibets fiende. Beijing søker å løse problemene sine i Tibet med å redusere Dalai Lama og eksiltibetanernes innflytelse, samtidig som de fremmer Tibets kulturelle, økonomiske og demografiske integrering med resten av Kina. Klostrene har stått i fokus i denne nye tilnærmingen. De kinesiske myndighetene har insistert på at munkene overholder nasjonens lover, og i 1996 ble det satt i gang en kampanje for å fjerne systemkritikk i klostrene. Goldstein og Kapstein (1998) mener at den politiske spenningen mellom Kina og Dalai Lama i de to siste tiårene hatt en direkte innflytelse på gjenopplivingen av buddhismen i Tibet (ibid.:14).

The religious revival in Tibet following the Cultural Revolution has... been a matter of great delicacy: to the extent that it appears to foster Tibetan national identity, within the context of Tibetan inclusion in the multinational Chinese state, it remains (in principle at least) ideologically unobjectionable, and on this basis local governments have been able to protect and in some cases even support revival movements. At the same time, when religious revival has provided the background for the emergence of genuinely nationalistic expression, the Chinese state has brought the instruments of control, and, if it deems necessary, repression, to bear. (ibid.:141).

Erfaringene fra kulturrevolusjonen og den ekstreme marginaliseringen av tibetanere i dagens Kina har skapt mistillit og fremmedgjøring. Tibetanernes svake posisjon i Kina fører til at Tibets inkorporering i Kina er vanskelig å akseptere selv for de som nå mener at de må arbeide innenfor systemet. Tibetanerne i Kina står således mellom Beijing og Dharamsala (Kapstein 1998:146).

I en artikkel fra TIN (Tibetan Information Network) datert november 2002 antar man at 2500 tibetanere flykter over fjellene til Nepal årlig, og at de fleste av disse dro videre til India. I dag er ca. 100 000 av totalt 130 000 tibetanske flyktninger bosatt i India, 25 000 bor i Nepal og 2000 i Bhutan. Mange av disse flyktningene er enslige barn som er sendt av sine foresatte sammen med andre flyktninger for å få en tibetansk utdanning ved en av de tibetanske skolene i eksil (TIN, www.tibetinfo.net).

Når det gjelder utdanning av tibetanske barn i India står de tibetanske skolene etter min mening ovenfor to sentrale problemstillinger. Målsetningen for de fleste eksiltibetanere er å vende tilbake til et demokratisk fritt Tibet der den tibetanske kulturen og religionen igjen kan blomstre. En forståelse av det tibetanske folket som en ensartet gruppe er en forutsetning for denne planen. Det skilles ikke mellom tibetanerne som har levd i eksil i snart 50 år og

tibetanerne i de etniske tibetanske områdene i Kina. Disse to grupperingene har gått igjennom ulike endringsprosesser. Selv om det har vært en gjensidig påvirkning vil det være forskjeller i hvordan man forstår den tibetanske religionen og kulturen. Eksiltibetanerne har i stor grad orientert seg mot vesten, mens tibetanerne i TAR/Kina har vært utsatt for en massiv kinesisk innflytelse.

Den andre problemstillingen er forankret i den politiske situasjonen i Kina. Det er ingen ting som tyder på at den politiske situasjonen i TAR i nærmeste fremtid vil være slik at Dalai Lama og de tibetanske flyktningene vil kunne vende tilbake. Hvordan skal tibetanerne i eksil forholde seg til utdanningen av tibetanske barn med tanke på at de kanskje skal fortsette å leve i India resten av sitt liv? På TCV nettsider står det at arbeidsløsheten blant eksiltibetanerne i India er stor og at den vokser. Dette var en problemstilling også Dickyi Choedon diskuterte med meg. Hennes mann Namgyal som var utdannet innen IT slet med å få seg jobb og dette var noe hun mente var et stort problem for tibetanerne i India. På tross av disse utfordringene ser det ikke ut til at eksiltibetanerne ser det som nødvendig eller ønskelig å forberede de tibetanske barna på større deltagelse i det indiske samfunnet.

Diaspora

Vertovee (2000) skriver at det har utviklet seg et overforbruk av begrepet 'diaspora'. Diaspora blir løselig brukt for å omtale immigranter, gjestearbeidere, etniske minoriteter, flyktninger og reisende. Overforbruket og den manglende teoretiseringen truer begrepets nytthet mener Vertovee (ibid.:141). Jeg vil hevde at de tibetanske flyktningene lever i en diaspora-situasjon og det er på dette punktet de tibetanske flyktningen skiller seg mest fra studiene til Preston (2004), Østberg (2003) og Jackson og Nesbitt (1993).

Preston bruker ikke diaspora- begrepet i *Engler i platåsko. Religiøs sosialiseringen av koptisk-ortodokse barn i London* (2004). For aldersgruppen opp til 12 år, blant de koptiske immigrantene, var det kirken i London og livet i England som var i fokus, skriver hun (ibid.:60).

Østberg (2003) skriver at flertallet av de norsk-pakistanske ungdommene hun var i kontakt med, som var 2. generasjons innvandrere, vanskelig kunne sies å leve i diaspora. De var for lengst "vandret inn" i sosial forstand. De opplevde Norge som sitt hjemland. Selv om de kunne sies å tilhøre flere etniske grupperinger, som en norsk-pakistansk minoritet og som muslimer en religiøs minoritet, utelukker dette imidlertid ikke at man samtidig er norsk. Det som er viktig for religiøse og etniske minoriteter er som for alle andre å kunne bevege seg ut

og inn av ulike kategoriseringer avhengig av situasjon. Det har vært en endring i det norsk-pakistanske miljø fra en generasjon til den neste siden første generasjon innvandrere i større grad kunne sies å være i en diasporasituasjon, i henhold til Safrans definering av begrepet (ibid.: 287-288).

Safran (1991) mener at følgende seks punkter kjennetegner grupper en med rette kan kalle diaspora:

1) they, or their ancestors, have been dispersed from specific original "centre" to two or more "peripheral" or foreign regions; 2) they retain a collective memory, vision, or myth about their original homeland – its physical location, history, and achievements; 3) they believe that they are not – and perhaps cannot be – fully accepted by their host society and therefore feel partly alienated and insulated from it; 4) they regard their ancestral homeland as their true, ideal home and as the place to which they or their descendants would (or should) eventually return – when conditions are appropriate; 5) they believe that they should, collectively, be committed to the maintenance or restoration of their original homeland and its safety and prosperity; and 6) they continue to relate, personally or vicariously, to that homeland in one way or another, and their ethnocommunal consciousness and solidarity are importantly defined by the existence of such a relationship. (Safran 1991:83)

Ut i fra denne definisjonen av diaspora, kan en i motsetning til Østberg og Preston sine analyser av henholdsvis pakistanere i Norge og koptere i England, plassere tibetanerne i eksil i en diasporasituasjon. Eksiltibetanernes kan gjenkjennes i alle Safrans seks punkter:

- 1) Eksiltibetanerne har blitt drevet på flukt på grunn av den kinesiske invasjonen av Tibet.
- 2) Tibetanerne i eksil samles om en visjon av hjemlandet. Et Shangri-La høyt oppe i Himalaya.
- 3) Tibetanerne i eksil opplever ikke seg selv som en del av det indiske samfunnet. De har valgt å isolere seg for slik å bevare sin tibetanske identitet.
- 4) Tibet er deres sanne hjem og deres overordnede mål er å vende tilbake når forholdene ligger til rette.
- 5) Eksiltibetanerne ser det som sin viktigste oppgave å bevare og videreføre den tibetanske kulturarven de mener er truet av den kinesiske invasjonen.
- 6) Hvert år kommer det ca. 2500 tibetanske flyktninger over fjellene fra Tibet til India. Eksiltibetanerne har satt i gang et apparat som tar imot de nyankommende flyktningen. Solidariteten til tibetanerne i Tibet er svært viktig for eksiltibetanerne.

David Koester (1997) skriver i "Childhood in National Consciousness and National Consciousness in Childhood" at det ikke er nok med en felles forståelse av kulturen for å danne en nasjonal identitet. Bevisstheten rundt ens nasjonale identitet må stå i motsetning til andre grupper (ibid.:138). For tibetanerne i eksil er "de andre" kineserne og inderne.

Barna ved TCV Dharamsala forholdt seg aktivt til opprinnelseslandet Tibet og det var eksilsamfunnet som stod i fokus. Det å leve i diaspora var et viktig element i deres nasjonale identitet. Nå var mine informanter i barnegruppen mellom 11 til 14 år og det var spesielt blant de eldste at de politiske forholdene stod sentralt. Tibetanernes kamp for frihet var en politisk målsetning barna i høyeste grad identifiserte seg med.

Ross (2003) skriver at den nasjonale identiteten gir oss frihet, ikke en vi kan velge bort, men allikevel nødvendig for å handle slik vi må. Den gir oss et løfte om en annen form for frihet; det å leve i en politisk og sosial verden som vi kan identifisere som vår egen.

The force of this appeal lies in the aspiration of members of the national community to live in a society which expresses and sustain their fundamental sense of self. When this aspiration is fulfilled, the social and political environment is not experienced as a constraint on the individual's interest and concerns, but a condition of a worthwhile and satisfying life (ibid.:279).

Kapittel VIII. Avslutning

John R. Hinells (2000) skriver i ”South Asian Religions in Migration” at vi vanligvis har ment at det var menneskene i hjemlandet som bevarte den religiøse tradisjonen, og at diaspora-situasjonen var en kilde til forandring. Imidlertid skriver ulike forskere at det i noen tilfeller har vist seg at det er gruppene i diaspora som yter mest motstand mot forandring, ettersom de forsøker å bevare sin identitet i en foranderlig verden (ibid.:10). Tibetanerne i eksil er også aktive pådrivere for å bevare og videreformidle den tibetanske tradisjonen de mener er truet av den kinesiske invasjonen i Tibet. Jeg vil likevel argumentere for at eksiltibetanernes forståelse av den religiøse tradisjonen har forandret seg nettopp som følge av kampen for å bevare den tibetanske kulturarven. Både Nowak (1984) og Kapstein (1998) hevder at den tibetanske eksilregjeringen har dyrket frem en sterk tibetansk identitet som skal overvinne tidligere regionale og sekteriske ulikheter. I denne prosessen har de tibetanske skolene i eksil spilt en aktiv rolle. Eksilbarna får en grundig innføring i tibetansk kultur og religion, og de blir forberedt til den dagen de skal vende tilbake til et demokratisk fritt Tibet. Barna har fått en viktig og fremtredende rolle som formidlere av den tibetanske kulturarven.

Eksilregjeringen har satset stort på å utbygge et skolevesen for de tibetanske barna i eksil. Skolen skal kombinere formidlingen av den tibetanske kulturarven med moderne vitenskap. I det gamle Tibet fantes det en mengde ulike former for buddhistisk praksis, men Lopez (1998) m. fl. mener Dalai Lama har løsrevet den tibetanske buddhismen fra sin lokalitet i Tibet og universalisert budskapet. Med buddhisme mener Dalai Lama først og fremst medfølelse, og der buddhismen kommer i konflikt med moderne vitenskap, kan en forkaste det buddhistiske synet (ibid.: 186-199). Det kan synes som om eksiltibetanerne repeterer det gamle patron-prest (*yon-chö*) mønsteret når de etter flukten fra Tibet har agert som leverandører av religion i bytte mot moralsk, økonomisk og politisk støtte fra vesten. I denne prosessen har tibetanerne på mange måter tilpasset seg flere av vestens idealer. De tilstreber en moderne skolegang for alle, de er for likestilling, demokrati, miljøvern, og verdensfred.

Jeg har sammenlignet den religiøse sosialiseringen av tibetanske barn i eksil med sosialiseringen av koptiske barn i England (Preston, 2004), pakistanske barn i Norge (Østberg, 2003) og hindu-barn i England (Jackson og Nesbitt, 1993). De ulike flyktninggruppene har alle organisert religions- og kulturoplæring av barna. Felles er det også at nærmiljøet og storsamfunnet ikke blir regnet som tilstrekkelig for å bevare og videreføre foreldrenes

religiøse tradisjon. Det som er unikt for eksiltibetanerne, er satsningen på et eget skolesystem, bestående av mange kostskoler, som i stor grad er isolert fra sine indiske omgivelser.

Isoleringen gjør at de tibetanske flyktningbarna får en ensidig påvirkning fra omgivelsene som fører til at den flerkulturelle kompetansen og identiteten går tapt. Gjennom isolasjon blir den tibetanske identiteten styrket, men barna tilegner seg i liten grad kunnskap om det indiske samfunnet. Barna opplever ikke at de som en minoritet beveger seg mellom ulike identiteter. De er aldri tibetanske indere, bare tibetanere. Ansatte i administrasjonen og lærere ved TCV Dharamsala forsvarer sitt tibetaniseringsprosjekt ved å henvise til deres overordnede mål, som er å vende tilbake til Tibet.

Den politiske situasjonen i Kina er ikke slik at en hurtig tilbakevending til hjemlandet er aktuell. Det er mulig at majoriteten av de tibetanske flyktningbarna ved TCV Dharamsala vil leve i India resten av sine liv. Det tibetanske eksilmiljøet er ressurssterkt, men ifølge flere av mine informanter er arbeidsløsheten et stigende problem. Jeg vil anta at utestengelse fra arbeidsmarkedet er forårsaket av tibetanernes manglende kunnskap i hindi (i Nord-India) og et lite utviklet nettverk blant indere. Dette er en av tibetansiseringsprosjektets konsekvenser. De tibetanske flyktningbarna lærer seg tibetansk som førstespråk og engelsk som andrespråk. De lærer seg engelsk for å kunne gå videre med utdanningen, men også fordi tibetanerne i eksil primært har valgt å vende seg til vesten, ikke til India, for å få sympati og støtte.

Dersom de politiske forholdene i Kina og TAR skulle endres slik at eksiltibetanerne kan vende tilbake, er det også flere problemer knyttet til denne situasjonen. I urbane deler av Tibet har det utviklet seg en tibetansk elite som i stor grad orienterer seg innenfor det kinesiske systemet. Av nyttehensyn og for å konkurrere på et stramt kinesisk arbeidsmarked, og fordi utdannings- og arbeidsspråk hovedsaklig er kinesisk, prioriterer mange tibetanere fra TAR og andre tibetanskulturelle områder i Kina å lære seg og sine barn kinesisk. Denne gruppen vil, ettersom årene går og dersom skolesystemet og arbeidsmarkedet ikke endres radikalt, mestre det tibetanske språket dårlig. Eksiltibetanerne har ikke ønsket å tilegne seg kinesisk ettersom de er bekymret for sinifiseringen av den tibetanske kulturen, men dette kan tyde på at eksiltibetanerne har liten bevissthet om den faktiske situasjonen i Kina. De argumenterer for å prioritere tibetansk språk og kultur i undervisningen fremfor indisk kultur og språk, ettersom deres overordnede mål er å vende tilbake til Tibet. Det kinesiske språket ville de i så fall ha stor nytte av dersom de vender tilbake til Tibet.

At eksiltibetanerne ikke ønsker å tilegne seg kunnskap om kinesisk språk og kultur kan også ha sammenheng med romantiseringen av Tibet og tibetansk historie. Tibet blir fremstilt som det *gode* i opposisjon til Kina og kinesere som ofte blir demonisert og fremstilt

som ”de andre”. Barna ved de tibetanske eksilskolene får presentert et glansbilde av den tibetanske kulturen og religionen. Det rettes stor oppmerksomhet mot tibetanske legender og historie, og nasjonale helter, slik som de store kongene, blir glorifisert. Den tibetanske buddhismen blir fremstilt som helt sentral for den tibetanske identiteten og det vektlegges at den har noe positivt å bidra med til resten av verden. De elevene jeg snakket med på TCV Dharamsala viste ulik grad av entusiasme for den tibetanske saken, men de fleste uttalte seg likt om den offisielle politikken. Uansett om de drømte om et fritt Tibet og ønsket å dedikere sitt liv til denne saken eller om de ville bli ingeniører og flytte til USA, så var de enige i eksilregjeringens politiske standpunkt. De mente alle at Tibet blir ødelagt av kineserne og at den tibetanske religionen og kulturen har noe viktig å bidra med i verden. Ingen satte sin tibetanske identitet i tvil, og alle var stolte over denne. De presenterte seg som gode buddhister; bønnene var rettet mot felles goder, en bedre verden og et fritt Tibet. Selv om de av og til ønsket løsninger som ikke var i overensstemmelse med den offisielle politikken var de raske til å korrigere seg selv. Alle mine informanter, voksne og barn, ga indirekte uttrykk for at de ikke på noen måte ønsket å si noe kritisk om det tibetanske eksilsamfunnet. Kritikk eller misnøye ble ansett som illojalitet som ville bidra til å svekke den tibetanske saken.

Aktørperspektivet i barneforskningen er ikke vektlagt i særlig grad i denne oppgaven. På grunn av ett relativt kort feltarbeid, var det vanskelig å trekke konklusjoner om barnas rolle som medvirkende til endringer. Jeg fikk heller ikke nok tid til å bli ordentlig kjent med barna, slik at vi kunne opparbeide en større grad av fortrolighet. Selv om jeg skulle hatt mulighet til å være lenger i felten, er jeg likevel ikke sikker på om barna ville ha gitt til kjenne noen form for systemkritikk eller ønske om noen endringer. Aktørperspektivet har sin forankring i vestlig forståelse av enkeltindividets evne til å velge innenfor gitte rammer. I en kultur som det eksiltibetanske, danner kollektivet, særlig på grunn av de dramatiske historiske forhold, klare rammebetingelser som krever lojalitet til et felles politisk prosjekt - et fritt Tibet. Det finnes få eller ingen arenaer der barna kan velge andre alternativer.

Litteraturliste

- Alanen, Leena (1988): "Rethinking Childhood" i *Acta Sociologica, Journal of the Scandinavian Association* Vol. 31, No. 1. s. 53-67. Oslo: Norwegian University Press.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Ardener, Edwin (1975): "Belief and the Problem of Women" i *Perceiving Women*. Shirley Ardener (ed.). s. 321-337. London: Malaby Press.
- Ariés, Phillip (1962): *Centuries of Childhood*. London: Cape.
- Avedon, John F. (1984): *In Exile from the Land of Snow*. London: Wisdom Publication.
- Barth, Fredrik (ed.)(1969): *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Bass, Catriona (1998): *Education in Tibet. Policy and Practice since 1950*. London: Zed Books and Tibetan Information Network.
- Barfield (ed.)(1997): *The Dictionary of Anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Berger, Peter og Thomas Luckmann (1967): *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Bowie, Fiona (2000): *The Anthropology of Religion: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Coward, Harold, John R. Hinells og Raymond Brady Williams (ed's.) (2000): *The South Asian Religious Diaspora in Britain, Canada and the United States*. Albany: State University of New York.
- Dorje, Nawang (1999, 1): *Tibetanization of Primary Education*. Dharamsala: Head Office, Tibetan Children's Village.
- Dorje, Nawang (1999, 2): *Education Code for Tibetan Children's Village*. Dharamsala: Head Office, Tibetan Children's Village.
- Douglas, Mary (1966): *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. London: Routledge.
- Eliade, Mircea (red.)(1987): *The Encyclopedia of Religion*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Fägerborg, Eva (1999): "....." i *Etnologisk fätarbete*. Kaijser og Öhlander (ed's.) Lund: Studentlitteratur.
- Flood, Gavin (1999): *Beyond Phenomenology. Rethinking the Study of Religion*. London: Cassel.

- Forbes, Ann Armbrrecht (1989): *Settlements of Hope. An Account of Tibetan Refugees in Nepal*. Cambridge, Massachusetts: Cultural Survival, Inc.
- Frønes, Ivar (1994): "Dimensions of Childhood" i *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Policies*. Jens Qvortrup (ed.). Aldershot: Avebury
- Fürer-Haimendorf, Christoph (1990): *The Renaissance of Tibetan Civilization*. Oracle, Arizona: Synergetic Press.
- Genese, Fred (ed.)(1994): *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, The Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gilhus, Ingvild Sælid (1998): "Datteren er kvinnens mor. Barnet som symbol, sendebud og gammel sjel i New Age" i *Chaos* no. 29: 23-37.
- Goldstein, Melvyn C. og Kapstein, Matthew (1998): *Buddhism in Contemporary Tibet. Religious Revival and Cultural Identity*. Berkeley og Los Angeles: University of California Press. Ltd.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1993): *The Tibetans – School for Survival and Submission*. Stocholm: HLS förlag.
- Gullestad, Marianne (ed.)(1996): *Imagined Childhoods. Self and Society in Autobiographical Account*. Norge: Scandinavian University Press.
- Gullestad, Marianne (1994): "'Barnas egen kultur' – finnes den? Tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse" i *Barn* nr. 4: 7-25.
- Gyatso, Palden (1998): *Munken fra Tibet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Havnevik, Hanna (1989): *Tibetan Buddhist Nuns*. Oslo: Norwegian University Press.
- Hendrick, Harry (1997): "Construction and Reconstruction of British Childhood. An interpretive Survey, 1800 to Present" i *Constructing and Reconstructing Childhood*, James og Prout (ed.). Philadelphia: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- Hinells, John R. (ed.)(1995): *A New Dictionary of Religions*. Oxford: Blackwell.
- Hockey, Jenny & Allison James (1993): *Growing Up and Growing Old: Aging and Dependency in the Life Course*. Newbury park, Calif: Sage
- Hultkrantz, Åke (1973): *Metodvägar inom den jämförande religionsforskningen*. Stockholm: Esselte studium.
- Jackson, Robert and Eleanor Nesbitt (1993): *Hindu Children in Britain*. Straffordshire: Trentham Books.
- James, Allison and Alan Prout (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Philadelphia: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.

- Jenkins, Richard (1996): *Social Identity*. London: Routledge.
- Jenks, Chris (1996): *Childhood*. London: Routledge. Taylor & Francis Group
- Kaijser, Lars (1999): "...” i *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaijser, Lars og Öhlander, Magnus (ed's.)(1999): *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kapstein, Matthew T. (2004): "A Thorn in the Dragon's Side" i *Governing China's Multiethnic Frontiers*. Rossabi, Morris (ed.). USA: University of Washington Press.
- King, Ursula (1995): "Introduction: Gender and the Study of Religion" i *Religion and Gender*, ed. King, Ursula. Oxford : Blackwell
- Korom, Frank (1999): "Tibetans in Exile: An Euro-American Perspective" i *Journal of Transnational and Transcultural Studies*. Vol. 1, nr. 1, s. 1-21. Boston: Humanities Press.
- Koester, David (1997): "Childhood in National Consciousness and National Consciousness in Childhood" i *Childhood*, Vol. 4, nr. 1, s. 125-142.
- Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. (2006): *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Lessa, William A. og Evon Z. Vogt (ed's.)(1979): *Reader in Comparative Religion: An Anthropological Approach*. New York: Harper & Row.
- Lopez, Donald S. (1999): *Asian Religions in Practice*. Princeton: Princeton University Press.
- Lopez, Donald S. (1998): *Prisoners of Shangri-La. Tibetan Buddhism and the West*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McCutcheon, Russel T. (ed.)(1999): *The Insider / Outsider Problem in the Study of Religion: A Reader*. London: Cassell
- Mills, Martin A. (2003): *Identity, Ritual and State in Tibetan Buddhism*. London: RoutledgeCurzon. Taylor & Francis Group.
- Moore, Henrietta (1988): *Feminism and Anthropology*. Cornwall: Polity Press.
- Myrvoll, Marit (1996): "...i et fremtidig fritt Tibet” H.H. Dalai Lamas politiske demokratiseringsprosess i det eksiltibetanske samfunnet. Hovedoppgave i sosialantropologi ved Universitetet i Tromsø.
- Natvig, Richard J. (2006): "Religionsvitenskaplig feltarbeid" i *Metode i religionsvitenskapen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nielsen, Finn Sivert (1996): *Nærmere kommer du ikke...* Norge: Fagbokforlaget.

- Nilsen, Randi Dyblie (2000): "Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av Sosialiseringsprosessen" i *Barn*. Nr. 1, s. 57-76.
- Norbu, Dawa (1987): *Red Star over Tibet*. India: Sterling Publishers Private Limited.
- Norman, Karin (1996): *Kulturella föreställningar om barn: Ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rædda barnen.
- Nowak, Margaret (1984): *Tibetan Refugees. Youth and the New Generation of Meaning*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Öhlander, Magnus (1999): "... " i *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ortner, Sherry B (1973): "On Key Symbols" i *American Anthropologist* Vol. 75, No. 5, s. 1338-1346.
- Ortner, Sherry B (1974): "Is Female to Male as Nature to Culture" i *Women, Culture, and Society*. Rosaldo og Lamphere (ed's.). Stanford: Stanford University Press.
- Pole, Ross (2003): "National Identity and Citizenship" i *Identities. Race, Class, Gender and Nationality*. Alcott og Mendieta (ed's.). Malden, Mass.: Blackwell.
- Preston, Nora (2004): *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London*. Oslo: Unipub AS.
- Richardson, Hugh & Snellgrove, David (1968): *A Cultural History of Tibet*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Rossabi, (ed.) (2004): *Governing Chinas Multiethnic Frontiers*. USA: University of Washington Press.
- Safran, William (1991): "Diaspora in Modern Societies: Myths of Homeland and Return" i *Diaspora* Nr. 1, s. 83-99.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Samuel, Geoffrey (1993): *Civilized Shamans. Buddhism in Tibetan Societies*. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Sangay, Thubten (1984): "Tibetan Tradition of Childbirth and Childcare" i *Tibetan Medicine* Nr. 7, s. 30-40.
- Sered, Susan Starr (1992): *Women as Ritual Experts: The Religious Lives of Elderly Jewish Women in Jerusalem*. Oxford: Oxford University Press.
- Shakya, Tsering (1999): *The Dragon in the Land of Snow. A History of Modern Tibet Since 1947*. London: Pimlico
- Snellgrove, David (1989): *Indo-Tibetan Buddhism. Indian Buddhists and Their Tibetan Successors*. London: Serindia.

Stausberg, Michael (2006): "Sammenligning" I *Metoder i religionsvitenskapen*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Stein, R. A. (1972): *Tibetan Civilization*. California: Stanford University Press.

Stephens, Sharon (1997): "Editorial Introduction: Children and Nationalism" i *Childhood* Vol. 4, No. 1, s. 5-17. London: Sage Publication.

Strøm, Axel Kristian (1995): *The Quest for Grace. Identification and Cultural Continuity in the Tibetan Diaspora*. Oslo: Departement and Museum of Anthropology. UiO.

Tsering, Ganden (2004): *Inland Tibetan Secondary School Education Trough the Eyes of Students- the Case of Chengdu Tibetan Middle School*. Masteroppgave i Tibetan Studies ved Universitet i Oslo.

Vertovee, Steven (2000): *The Hindu Diaspora, Comperative Patterns*. London: Routledge.

Williams, Paul (1989): *Mahayana Buddhism. The doctrinal foundation*. London: Routledge.

Woodhead, Martin (1997): "Psychology and the Cultural Constructions of Children's Needs" i *Constructing and Reconstructing Childhood*. Philadelphia: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.

Wylie, Turrell (1959): "A Standard system of Tibetan Transcription" i *Harvard Journal of Asiatic Studies*. Vol. 22. University of Washington.

Østberg, Sissel (2003): *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Information Brochure. Tibetan Children's Village (2000). New Delhi: Vee Enn Prints.

Elektroniske publikasjoner

Tibetan Information Network TIN: (lesedato 12.09.2004), [online], www.tibetinfo.net¹⁰⁸

Tibetan Government in Exile's Official Web Site: (lesedato 09.03.2006), [online], www.tibet.com

AnthroBase – Dictionary of Anthropology: (lesedato 03.02.2006), [online], www.anthrobase.com

Tibetan Music: (lesedato 04.02.2005), [online], www.diamondway-buddhism.org/terms/music.htm

BBC: (lesedato 13.10.2004), [online], www.news.bbc.co.uk

Filmweb: (lesedato 28.04.2006), [online], <http://www.filmweb.no/ctn/article50829.ece>

¹⁰⁸ Denne siden er nå nedlagt pga manglende ressurser.

Humanioradagene 1997 ved UiO: (lesedato 06.11.2006), [online], <http://www.hf.uio.no/humanioradagene/foredrag/Jens-Braarvig.htm>

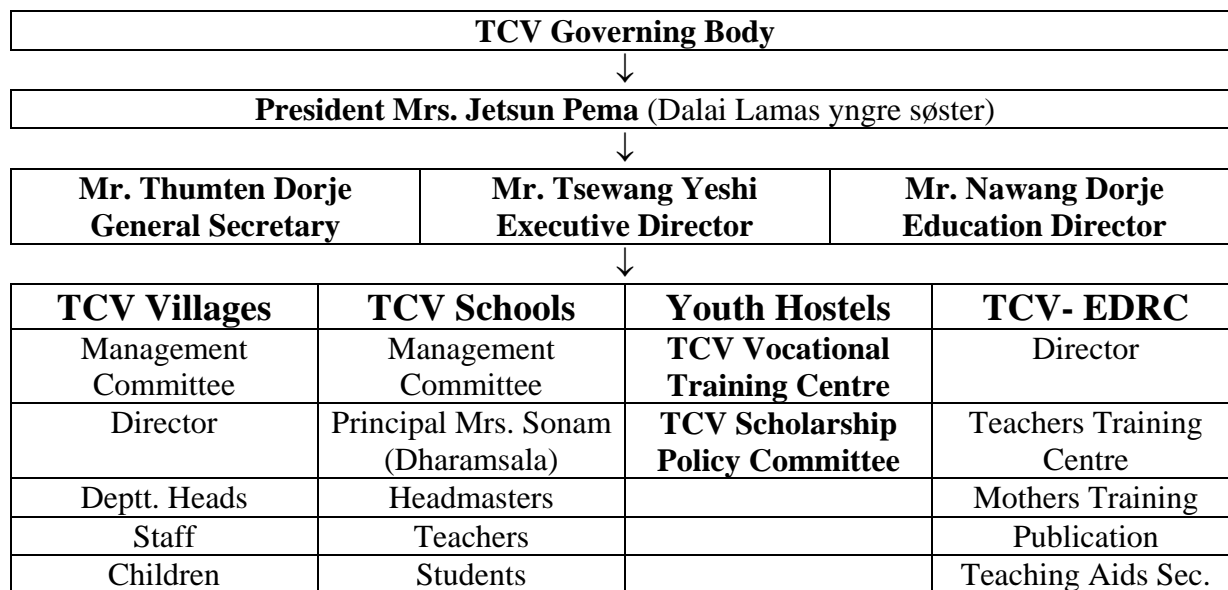
US Embassy, China: (lesedato 10.09.2006), [online], <http://www.usembassy-china.org.cn/sandt/TibetEnvironment.htm>

Arbeids og inkluderingsdepartementet: (lesedato 14.02.2007), [online], <http://www.regjeringen.no, arbeids og inkluderingsdepartementet>

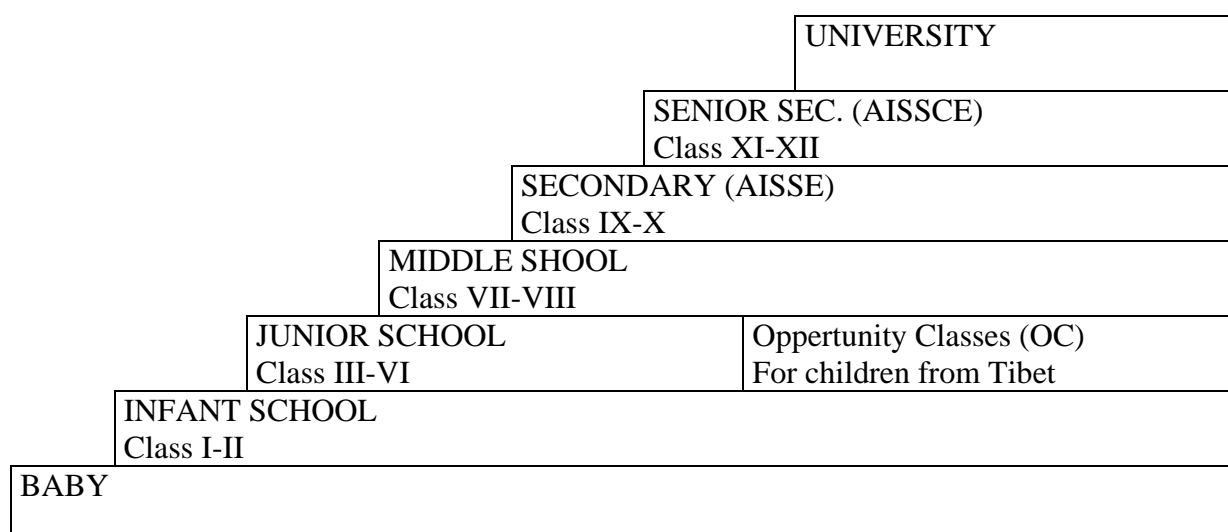
Vedlegg

ORGANISASJONSKART FOR TCV

Patron: H.H. The Dalai Lama



The Ladder of Progress:



QUESTIONNAIRE

- 1) Are you a boy or a girl?
- 2) How old are you?
- 3) What is your name?
- 4) What does your name mean, and are you named after someone?
- 5) Where were you born?
- 6) How long have you been here in Dharamsala?
- 7) Where does your family live?
- 8) If you could choose, would you stay with your family attending a Tibetan day school or stay here at the TCV?
- 8b) Why?
- 9) What do you want to do when you grow up?
- 10) Do you think you will live in India or Tibet (or somewhere else)?
- 11) Do you think Tibet will be free of the Chinese occupation during your lifetime?
- 12) Can you describe Tibet in 5 words (it doesn't matter if you never been there)?
- 13) What did you think of the Tibet -Our Country Project?
- 14) What does Tibetan Buddhism mean to you personally?
- 15) And his Holiness Dalai Lama?
- 16) How often do you visit the temple?
- 17) What is most important for you?
- 18) What is the most important moment of your life?
- 19) Who do you admire?
- 19b) Why?
- 20) Do you know any Indian people except the ones at your school?
- 21) How well do you speak Hindi? Mark the right answer:
Fluently Very well Good Not so good Poorly
- 22) Would you like to learn more Hindi?
- 23) Who is your favourite teacher?
- 23b) Why?

Spørreskjemaet ble delt ut til alle elevene i klasse 6D og 6P ved TCV Dharamsala den 04.11.2003.



Bilde 1,2 og 3: Tibetanske skolebarn i skolegården på TCV Dharamsala (2003).



Bilde 4, 5 og 6: I klasserommet til klasse 6P.





Bilde 1 og 2: Unge munkar og dansere fra TCV under feiringen av det tibetanske demokratiet (02.09.2003).



Bilde 3,4 og 5: Utstillingen, Tibet- Our Country Project (2003). Bilde 7: Fra skolegården (Free Tibet).



Bilde 6: Elevene ved TCV står oppstilt for å høre Dalai Lamas tale om fred (23.10.2003).

Tibetanske ord og uttrykk

Fonetisk form	Translitterert	Översettelse	Tibetansk
<i>la</i>	lags	Høflig tiltale	ལགས་
<i>rangzen</i>	rang-btsan	Uavhengighet, frihet	རང་བཙན་
Songtsen Gampo	Srong-btsan sgam-po	Tibetansk konge (ca. 617-650)	སྟོང་བཙན་སྐམ་པོ་
Nyingma	rNying-ma	En av fire skoler i tibetansk buddhisme	རྟིང་མ་
Kagyu	bKa'-brgyud	En av fire skoler	བཀའ་བརྒྱུད་
Sakya	Sa-skya	En av fire skoler	ས་སྐུ་
Gelug	dGe-lugs	En av fire skoler	དགེ་ལུགས་
Brogmi	'Brog-mi	Religiøs læremester (ca. 992-1072)	འབྲོག་མི་
Marpa	Mar-pa	Religiøs læremester (ca. 1012-1096)	མར་པ་
Milarepa	Mi-la ras-pa	Religiøs læremester (ca. 1052-1135)	མི་ལ་རས་པ་
Tse Laptra	rTse slob-gra	Skole i det gamle Tibet	རྩེ་སློབ་གྲ་
Tsi Khang	rTsis-khang	Skole i det gamle Tibet	རྩེ་ས་ཁང་
<i>lama</i>	bla-ma	Lærer (guru)	བླ་མ་
<i>khora</i>	skor-ba	Rituell "rundtur"	སྐོར་ར་
<i>sangsol</i>	bsangs-gsol	Røkelsesseremoni	བསའས་གསོལ་
<i>sang thab</i>	bsangs-thab	Hellig ildsted	བསའས་ཐབ་
<i>thanka</i>	thang-ka	Religiøst bilde	ཐང་ག་
<i>chuba</i>	phyu-pa	Tradisjonell klesdrakt	
<i>tsampa</i>	rtsam-pa	Melboller	
<i>yon-chö</i>	yon-mchod	Patron-prest	

Sammendrag

Religiøs sosialisering og nasjonal identitet blant tibetanske flyktningbarn i Nord-India er tema for denne oppgaven. Mye av materialet bygger på feltarbeidet jeg utførte ved Tibetan Children's Village (TCV) Dharamsala høsten 2003. TCV regnes som en av de viktigste sekulære utdanningsinstitusjonene for tibetanerne i eksil.

Siden den kinesiske invasjonen av Tibet i 1950 har mer en 100 000 tibetanere flyktet over fjellene i Himalaya til India, Nepal og Bhutan. Et av Dalai Lamas og eksilregjeringens viktigste mål etter ankomsten til India var å etablere et utdanningssystem for de tibetanske eksilbarna. Etableringen av et eget utdanningssystem i India var en strategi for å kunne bevare og videreføre tibetansk identitet og kulturarv. Dette har ført til en økt fokusering på barnegenerasjonen. Gjennom eksilskolenes relative isolering til den indiske omverdenen og tibetaniseringsprosjektet, som satser på undervisning i og på tibetansk, har eksiltibetanerne lyktes i å gi barna en sterk tibetansk identitet og kunnskap om tibetansk kultur og religion.

Isoleringen har imidlertid ført til at eksilbarna tilegner seg liten kompetanse på det indiske samfunnet. Barna utvikler ikke en multikulturell kompetanse, men har kun en sterk etnisk identitet som tibetanere. På dette punktet skiller eksiltibetanerne seg fra andre flyktninggrupper som koptere i England (Preston 2004), pakistanere i Norge (Østberg 2003) og hindu-barn i England (Jackson og Nesbitt 1993). Barna i disse studiene har tilegnet seg en flerkulturell kompetanse og de beveger seg med letthet fra ett miljø til et annet. Ansatte i administrasjonen og lærere ved TCV Dharamsala forsvarer sitt tibetaniseringsprosjekt ved å henvise til deres overordnede mål, som er å vende tilbake til Tibet, men den politiske situasjonen i Kina i dag er ikke slik at en snarlig tilbakevending er aktuell.

Det kan synes som om eksiltibetanerne repeterer det gamle patron-prest-mønsteret, etter flukten fra Tibet, som leverandører av religion i bytte mot moralsk, økonomisk og politisk støtte fra vesten. I denne prosessen har tibetanerne på mange måter tilpasset seg flere av vestens idealer. I Tibet har den tibetanske kulturen vært utsatt for en massiv kinesisk innflytelse og i urbane strøk er utdannings- og arbeidsspråk hovedsakelig blitt kinesisk. Eksiltibetanerne har ikke ønsket å tilegne seg kinesisk ettersom de er bekymret for sinifiseringen av den tibetanske kulturen. Barna ved de tibetanske eksilskolene får presentert et glansbilde av den tibetanske kulturen og religionen og Tibet blir ofte fremstilt som det *gode* i opposisjon til Kina.